

Rürup, Matthias [Hrsg.]

Walden III. Dokumentation zu einem Lehrforschungsseminar an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg im WTR 2011

Hamburg / Wuppertal : Helmut-Schmidt-Universität Hamburg 2011, 353 S.



Quellenangabe/ Reference:

Rürup, Matthias [Hrsg.]: Walden III. Dokumentation zu einem Lehrforschungsseminar an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg im WTR 2011. Hamburg / Wuppertal : Helmut-Schmidt-Universität Hamburg 2011, 353 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-52216 - DOI: 10.25656/01:5221

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-52216>

<https://doi.org/10.25656/01:5221>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

WAL- DEN

III

Dokumentation zu einem
Lehrforschungsseminar an der
Helmut-Schmidt-Universität
in Hamburg im WTR 2011

Herausgegeben von Matthias Rürup

Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
Hamburg / Wuppertal 2011

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
<i>Matthias Rürup</i>	
Walden III – Vage Impulse zur Lehrforschung.....	11
1. Lediglich eine Romanidee	12
2. Vorläufer einer Gedankenwelt.....	18
3. Die Arbeitsvorgaben, ihre Umsetzung und die Ergebnisse des Seminars	34
4. Zur Ergiebigkeit eines Forschungsprojekts.....	40
<i>Nico Weichert / Daniel Grenzmann / Alexander Mock</i>	
Die Schule der Zukunft.....	41
1. Einleitung	41
2. Szenarien: Gesellschaftlicher Wandel und Computersimulation.....	45
3. Werte und Normen moderner Gesellschaften.....	57
4. Zur Vermittlung von Werten, Normen und Wissen	74
5. Zusammenfassung	81
<i>Peter Dannehl / Jens Glaß / Matthias Rürup</i>	
Wie wahrscheinlich ist Walden III? Projektionen aus der Gegenwart.....	84
1. Einleitung	84
2. Soziodemographische Modellrechnungen.....	85
3. Aktuelle Konzeptionen frühkindlicher Bildung.....	90
4. Der Europäische Qualifikationsrahmen als Anregung für Walden III	97
5. Folgerungen für Walden III.....	106
<i>Daniel Ahnert / Anne Czerny / Mathias Mertens</i>	
Vorbild Walden Two	108
1. Einleitung	110
2. Walden Two – hinterfragt aus juristischer Sicht	111
3. Walden Two – hinterfragt aus pädagogische Sicht	121
4. Walden Two – hinterfragt aus psychologischer Perspektive	135
5. Zusammenfassung	146
<i>Sandra Huber</i>	
Identitätsbildung als Auftrag von Walden III?	149
1. Einführung.....	149
2. Begriffliche und konzeptuelle Grundlagen.....	150
3. Ausgewählte Modelle der Identitätsentwicklung	154
4. Argumente für eine Identitätspädagogik	159
5. Identitätsentwicklungsfördernde Sozialisationsbedingungen	163
6. Abschlussbetrachtung und Bezugnahme auf Walden III.....	166

<i>Christian Kassyda / Kai Kittelmann / Julian Ludwig / Eleonora Mutscher</i>	
Erziehung zur Mündigkeit als Bestandteil der Demokratieverziehung	167
1. Einleitung	167
2. Definition von Begrifflichkeiten	169
3. Mündigkeit als „Teilziel“ der Demokratieverziehung	185
4. Demokratieverziehung in Walden III: Was wäre ideal?	188
5. Fazit und kritische Reflektion	200
<i>Daniel Wentz</i>	
Handlungsorientierung als Konzept für Walden III	203
1. Deweys Konzept einer demokratischen Schule	203
2. Aktuelle Wahrnehmung und Kritik	205
3. Das Konzept der Handlungsorientierung	206
4. Kritik am Konzept der Handlungsorientierung	207
5. Entwicklungsmöglichkeiten der Handlungsorientierung	208
6. Folgerungen/Empfehlungen für Walden III	210
<i>Johannes Büschleb / Jörg Rohkohl / Sascha Rupprecht / Chris Spitzenberg</i>	
Ein moralisches Leben als Ziel von Walden III?	214
1. Ethische Erziehung als Thema pluralistischer Gesellschaften	215
2. Moralstufenmodelle als Grundlage von Walden III	235
3. Unmoral – als Thema von Walden III	249
4. Ungleichheit legitimieren – als Auftrag von Walden III?	268
5. Zusammenfassung	282
<i>Daniel Ziewe</i>	
Zum Umgang mit präsimulativer Diskriminierung	285
1. Einführung	285
2. Diskriminierung in der heutigen Gesellschaft	286
3. Abbau von Diskriminierung	293
4. Folgerungen für Walden III	299
<i>Sebastian Behrendt / Tim Kortum</i>	
Abweichendes Verhalten – als konzeptionelle Herausforderung für Walden III .	302
1. Grundbegriffe und Definitionen	302
2. Grundlegende Theorien Abweichenden Verhaltens	306
3. Praxisaspekte – Gedanken zur Umsetzung	320
<i>Matthias Rürup</i>	
Walden III als Theorie? Eine Skizze	324
Literatur	339

Vorwort

Der folgende Reader dient der Dokumentation der Arbeitsergebnisse eines erziehungswissenschaftlichen Seminars an der Helmut-Schmidt-Universität. Das solche Arbeiten öffentlich vorgelegt werden, ist sicherlich nicht üblich und damit erklärungsbedürftig. Wieso erzeugt ein Seminar Arbeitsergebnisse von über 300 Seiten und wieso werden diese Arbeitsergebnisse in einem Reader zusammengestellt und – via Internet – an eine breite Öffentlichkeit weitergegeben? Was ist die besondere Qualität der vorgelegten studentischen Arbeiten, die ihre öffentliche Publikation begründet und zur intensiven Lektüre motivieren soll?

Ein erster – formaler und arbeitsorganisatorischer – Grund für die Erstellung und Vorlage des Readers ist in der Studienordnung des erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengangs der Helmut-Schmidt-Universität zu sehen. Alle Studierenden müssen im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ein sogenanntes Lehrforschungsprojekt absolvieren, in dem sie ihre fortgeschrittene Durchdringung relevanter Forschungsmethoden und Fachinhalte eigenständig demonstrieren. Konkret bezogen auf das hier dokumentierte Seminar waren also 27 Seminarteilnehmerinnen und –teilnehmer gezwungen, mehr oder weniger umfangreiche Texte zu produzieren, in denen sie ihre eigenständigen Forschungsaktivitäten dokumentieren konnten. Der Reader fasst die studentischen Arbeit nun zusammen, was schon in der Seminararbeit zu deutlichen Vereinfachung führte. Statt sich potentiell mit 27 verschiedenen Themen, Studien und Texten zu beschäftigen, waren alle Seminarteilnehmer aufgefordert, sich in einem gemeinsam thematischen Kontext zu verorten und ihr Forschungs- und Schreibengagement so auszurichten, dass es einen sinnvollen Beitrag zu einem gemeinsamen Werk – dem Reader – zu liefern versprach. Eine organisatorische Unterteilung in Arbeitsgruppen, die gemeinsam einzelne Kapitel verfassen, war ebenso nahe gelegt, wie eine frühe strukturelle Vorgabe des Aufbaus und der formalen Gestaltung der zu erstellenden Texte.

Für die Seminarleitung bedeutet die Idee des Readers, abgesehen von der abschließenden redaktionellen Zusammenstellung der Texte, dass lediglich eine einführenden Konturierung eines theoretischen Rahmen vorzunehmen war, der anregend und offen genug sein musste, um vielfältige Forschungsaktivitäten zu ermöglichen. Ansonsten war das Seminar potentiell ein Selbstläufer. Statt eines detaillierten Seminarplans, der eine Themenstellung strukturiert aufbereitet, war es prinzipiell „nur“ erforderlich, im Seminarverlauf ausreichend kollektive und individuelle Beratungsgelegenheiten bereitzustellen. Andererseits war gerade die Bestimmung eines übergreifenden Forschungsthemas mit vielfältigen Differenzierungs- und Vertiefungsoptionen durchaus komplex und anforde-

rungsreich. Ausschlaggebend hierfür war wiederum die Studienordnung, nunmehr durch ihre stundengenaue Definition des von den Studierenden einzubringenden Workloads. Für das hier dokumentierte Lehrforschungsprojekt setzte die Studienordnung pro Studierenden 120 Stunden innerhalb von zwölf Sitzungs- und drei seminarfreien Prüfungswochen an, die sie oder er insgesamt zu investieren habe. Dieser Ansatz entspricht ungefähr einem achtstündigen Arbeitstag pro Woche. Für die Seminarleitung bedeutete dieses formal reglementierte Arbeitsvolumen, dass sie nur Forschungsthemen anbieten bzw. annehmen dürfte, die innerhalb dieses Zeitrahmens vollständig durchführbar sind.

Selbstverständlich gehört es aber zu den Kennzeichen „richtiger“ – nicht nur nachvollziehender, in Laboren oder Studierzimmern durchführbarer und in einem schon wohlgeordnet-eng-umrissenen Forschungsfeld angesiedelter – Forschung, das ihr Zeit- und Arbeitsvolumen nur bedingt vorausszusehen ist. Je mehr sich Forschung mit neuen und ergebnisoffenen Themenstellungen auseinandersetzt, umso unkalkulierbarer, von Umwegen und Verzögerungen gekennzeichnet, ist das Forschungsvorhaben. Wenn sich zudem den konkreten Forschungsfragen erst durch breiteres suchendes Lesen genähert, ein Forschungs- und Erhebungskonzept erst erstellt und der Zugang zum Forschungsfeld erst erschlossen werden müssen und wenn Erhebungsdaten vor der Auswertung erst noch aufzubereiten sind (z.B. Interviewtranskriptionen), dann ist – unabhängig von etwaigen organisatorischen und persönlichen Hemmnissen und Unglücken – der meiste vorgesehene Workload schon erbracht, ohne dass die schriftliche Forschungsdokumentation überhaupt begonnen wurde.

Insofern ist die geschickte Auswahl und Eingrenzung von Themenstellungen für Lehrforschungsprojekte eine der aktuell anforderungsreichsten hochschuldidaktischen Herausforderungen. Leitend ist die Frage: Wie kann in einem engen zeitlichen Rahmen eine sinn- und gehaltvolle Forschungserfahrung gesammelt werden?

Der vorliegende Reader ist – und dies ist der zweite Grund seiner Zusammenstellung und Veröffentlichung – als ein Beitrag zu diesem hochschuldidaktischen Diskurs zu lesen. In ihm wird, insbesondere im einleitenden Beitrag des Seminarleiters, ein mögliches und praktiziertes Konzept für ein Lehrforschungsprojekt erörtert und durch die darauf folgende Dokumentation der Forschungsergebnisse der Studierenden diskutierbar gemacht. Wie sinnvoll war die thematische Rahmensetzung als Quelle für Projekte, Motivation und ein Lernen, was Forschung ist?

Ein dritter Grund für den Projektreader ist ein gewisses Unbehagen mit einer verbreiteten Inkonsequenz von Lehrforschungsprojekten. Während in der „richtigen“ Wissenschaft nur gilt, was veröffentlicht ist – und Wissenschaft

eigentlich erst im kritischen Austausch über vorgelegte Forschungsergebnisse (also im öffentlichen Widerstreit verschiedener Beiträge) sichtbar wird, bleiben studentische Seminar- oder auch Examensarbeiten in der Regel unpubliziert.¹ Die Qualität der Arbeiten kann und muss sich somit „nur“ vor den Augen der Prüferinnen und Prüfer rechtfertigen. Ein nachträgliche Anerkennung und Würdigung des verkannten Genies ist ebenso ausgeschlossen, wie das Korrektiv öffentlicher Blamage bei sichtlich knapp auf ein Erfüllen von Mindestwartungen hin hingeschludeter Texte.²

Der Zwang zur nicht-anonymisierten Veröffentlichung als ein wissenschaftliches Instrument der Qualitätssicherung bleibt so den Studierenden systematisch verborgen. Ein Reader – wie der hier vorgelegte – ermöglicht demgegenüber eine Wahrnehmung „am eigenen Leib“ – auch wenn für den Zweck einer weiteren wissenschaftlichen Rezeption und Akzeptanz bei der Zusammenstellung der Texte der Studierenden eine gewisse Überarbeitung durch den Herausgeber erfolgte, der ja ebenfalls nicht-anonym mit seinem Namen für das gesamte Projekt verantwortlich zeichnet.

Ein vierter Grund ist motivationaler Natur: Wissenschaft lebt prinzipiell von einem überdurchschnittlichen – und damit auch unbezahlten und zusätzlichen – emotional-kognitiven Engagement. Dieses persönliche Involviert-Sein ist es üblicherweise, das hilft und möglich macht, dass die Unwägbarkeiten, Umwege und Hemmnisse des Forschungsprozesses just-in-time kompensiert werden, so dass Projektarbeiten in der Regel doch erfolgreich sind. Auch in Lehrforschungsprojekten ist diese Tendenz zur „Selbstaussbeutung“ der Forscherinnen und Forscher notwendig, gerade angesichts der eng reglementierten Stundenzahlen des Workloads. Das Thema des Forschungsprojekts sollte die Studierenden entsprechend fesseln. Anders gesagt: Es sollte weitgehend ihr eigenes Thema sein können und für sie Sinn machen und sich zugleich in einen wesentlichen wissenschaftlichen Diskussions- und Forschungszusammenhang einfügen, der externe Aufmerksamkeit zu mobilisieren verspricht. Die Idee des Readers und seiner Veröffentlichung im Internet steht dabei zumindest für die Chance einer externen Wahrnehmung und Würdigung der eigenen Arbeit. Zugleich

¹ Die inzwischen etablierte Ausnahme des GRIN-Verlages, der allen interessierten Autorinnen und Autoren eine kostenpflichtige Verbreitung ihrer Werke ermöglicht, bestätigt diese Regel insofern, als die schier unermessliche Anzahl von lektorell ungeprüften Texten durch wissenschaftliche Bibliotheken nicht (systematisch) gesammelt werden und damit nur gegen Gebühr zugänglich sind.

² Die Praxis des Peer-Review verstärkt einerseits diesen Qualitätssicherungsaspekt, indem sie allen zur Veröffentlichung vorgesehenen Beiträgen eine Mindestanzahl an kompetenten kritischen Leserinnen und Leser sichert; andererseits schwächt die fortgeschrittene Praxis des doppelt-blinden Peer-Reviews zumindest die Blamagegefahr sowohl für die Autorinnen und Autoren als auch für die Kritikerinnen und Kritiker.

symbolisiert die Idee des Reader die Überzeugung der Seminarleitung, dass die allgemeine Themenstellung des Lehrforschungsprojekts weitere Interessenten finden kann und es möglich ist, als Studierende in einem begrenzten Zeitraum ausreichend publikationsfähige gehaltvolle Beiträge zum Thema vorzulegen.

Schließlich und nicht zuletzt steht der nunmehr vorgelegte Reader dafür, dass die Überzeugung der Seminarleitung in ihr Thema und ihre Idee des Lehrforschungsprojekts wirklich ernsthaft war und ist (und nicht nur ein didaktischer Kniff zur Motivation und Arbeitsorganisation). Insofern sei hier noch einmal in kurzen zusammenfassenden Worten die inhaltliche Ausrichtung des Readers hervorgehoben und sein qualitativer Anspruch benannt. Dokumentiert werden:

1. *Das Experiment eines Gedankenexperiments als Forschungsaktivität.* Statt sich mit empirischen Forschungsinstrumentarien bewaffnet in das „Feld“ real existierender Bildungseinrichtungen zu begeben, war den Studierenden nur ein fiktionales Szenario vorgegeben, mit dem sie sich kritisch und kombinatorisch, auf vorhandene Kenntnisse rückgreifend, auseinandersetzen sollten. Statt einer fallbezogenen Datenerhebung und –auswertung stand im Lehrforschungsprojekt das Üben des logischen Denkens in gesellschaftlichen und pädagogischen Zusammenhängen im Vordergrund, ähnlich wie in der theoretischen Physik Erkenntnisfortschritte auch durch mathematische Kombinatorik in Formelsystemen möglich sind.
2. *Die – nach weiter bestehender Überzeugung der Seminarleitung – innovative und produktive Grundidee des Lehrforschungsprojekts:* In einer nicht allzu nahen und nicht allzu fernen Zukunftsgesellschaft, so wurde den Studierenden mit knappen Worten skizziert,³ wären die heutige Schule und eine mehrjährige Schulpflicht durch die – verpflichtende – Teilnahme an einer absolut realistischen Computersimulation ersetzt (s. den einführenden Beitrag von Rürup). Wie, so war den Studierenden als Frage zur eigenen Spekulation vorgegeben, soll und kann diese Computersimulation als ideale Lerngelegenheit gestalten sein?

³ Die Knappheit und Kargheit der Darstellung war auch dem experimentellen und ergebnisoffenen Charakter der Projektidee geschuldet. Für eine – wie im Kapitel 1 des Readers schon angedeutete – differenzierte gedankliche und bildliche Ausgestaltung der Projektidee als auch einer systematisch-strukturierten Verweisung auf Vorgänger- und relevante Bezugsliteratur, war Idee für den Seminarleiter selbst noch zu neu und kaum zu übersehen. Zu entschuldigen ist dies vielleicht dadurch, dass der Seminarleiter in der ersten Sitzung auch noch einige weitere potentielle Forschungsprojekte vorstellte, um den Studierenden eine eigenständige Entscheidung zwischen echten Alternativen zu erlauben. So entschieden sich sechs Studierende auch für ein empirisches Forschungsvorhaben zum Nachvollzug der Verbreitung von pädagogischen On-the-Bottom-Innovationen zwischen Schulen und Lehrkräften (s. <http://www.ifb.uni-wuppertal.de/mitarbeiter-innen/ruerup-matthias-dr/lehrforschungsprojekt-innovationen-im-bildungswesen-ibi.html>).

3. *Eine Konzeption zur wissenschaftlichen Eingrenzung und Rückbindung des angeregten spekulativen Denkens.* Eingegrenzt waren die studentischen Spekulationen durch die Vorgabe, dass es sich bei der Zukunftsgesellschaft um eine positive Vision (eine Utopie, ein Glücksland) handeln solle und dass der staatsorganisatorische Rahmen und die grundlegenden gesellschaftlichen Normen und Werten, dem entsprechen sollte, was heute im deutschen Grundgesetz, in Schulgesetzen und Lehrplänen an grundlegenden Prinzipien verankert ist (z.B. Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Pluralität, Würde des Menschen, Meinungs- und Bekenntnisfreiheit, Freizügigkeit, elterliches Erziehungsrecht etc.). So sollte eine –unproduktive – Thematisierung totalitärer, dystopischen Indoktrinationsgesellschaften á la Orwells 1984 vermieden werden. Eine letzte Vorgabe bezog sich auf die erwartete Textform. Es sollten keine fiktionalen Beschreibungen vorgelegt werden, sondern „Machbarkeitsstudien“, die auf Basis aktueller wissenschaftlicher Literatur oder in Auseinandersetzung mit relevanten Vorgänger-Konzepten, die Umsetzung und Umsetzbarkeit eines Lernens in komplett designten Lernwelten kritisch diskutieren.
4. *Die innerhalb des Seminars entstandenen studentischen Beiträge werden dokumentiert (Beiträge 2 bis 9):* Sowohl als Veranschaulichung, was innerhalb des vorgegebenen thematischen und zeitlichen Rahmens an gehaltvoller Auseinandersetzung möglich war – als auch als fortbestehende Einschätzung des Herausgebers, dass die vorlegten studentischen Arbeit, bei allen Abweichungen im Detail, insgesamt als gelungene und weiterführende Untersuchungen zu würdigen sind, deren Veröffentlichung und Lektüre empfohlen werden kann.
5. Eine weiterführende Einordnung des Gedankenexperiments „Walden III“ im Hinblick auf eine Theorie der Schule in (post-)modernen Gesellschaften findet sich schließlich am Ende des Readers. Bewusst handelt es sich dabei nur um eine in These argumentierende Skizze, die für neuerliche Durchführungen des Seminars vor allem Anregungen bieten soll.⁴

Abschließend muss noch ein Hinweis auf das Verfahren der Erstellung des Buches und der Überarbeitung der studentischen Beiträge gegeben werden. Zu beachten ist, dass die Überarbeitung nicht von den Studierenden vorgenommen werden (konnte). Wieso soll ein Student auch bei einem Projekt bleiben, wenn das Seminar beendet und die Leistungspunkte erworben wurden?⁵

⁴ Aktuell wiederholt wird das Seminar z.B. an der Bergischen Universität Wuppertal.

⁵ Hier muss die besondere Situation der Studierenden an der Helmut-Schmidt-Universität betont werden. Als zum zivilen Studium „abgeordnete“ Zeitsoldaten sind sie in einer besonderen Weise gezwungen mit ihren Studienverpflichtung effizient umzugehen, da eine Verzögerung

Insofern war es nicht nur die Aufgabe des Herausgebers, die eingereichten Beiträge zu sichten, lektorell zu korrigieren. Hinzu kam die Aufgabe alle Texte einzuleiten (mit einem Abstract zu versehen) als auch argumentativ und inhaltlich Korrekturen und Ergänzungen vorzunehmen, um alle Beiträge auf ein prinzipiell veröffentlichungsfähiges Niveau zu heben. Selbstverständlich erfolgte diese Überarbeitung im Sinne der ursprünglichen Autoren, d.h. der Herausgeber verzichtete darauf, in den Texten Einschätzungen zu korrigieren, die er nicht teilt. Verändert wurden aber – soweit sie auffielen – sachlich falsche Aussagen. In einzelnen Fällen wurden zusätzliche Fußnoten eingefügt, in der der Herausgeber seine Kommentare einflechten konnte. Sie sind durch Kursivdruck besonders gekennzeichnet. Durch kursive Fußnoten werden auch über jene Textstellen informiert, in denen der Herausgeber seine zurückhaltende Haltung bei der Textüberarbeitung aufgeben musste und stärker in den Text eingegriffen hat, z.B. um argumentative Lücken zu füllen oder Widersprüche zu glätten. Textkürzungen werden aber nicht markiert, ebenso wenig wie die Ergänzung von über den Argumentationsgang informierenden und überleitenden Textpassagen.

Schließlich ist es mir – dem Herausgeber – ein ausdrückliches Anliegen, die wissenschaftliche „Selbstaussbeutungsfähigkeit“ der Studierenden zu würdigen, die sie im Rahmen des Lehrforschungsprojekts mehrheitlich gezeigt haben. Ein weiterer Dank geht an meine Mitarbeiterin Angela Janssen, die mich bei der Durchsicht und Korrektur der Quellenangaben und der Erstellung des Literaturverzeichnisses unterstützt hat.

Matthias Rürup, Wuppertal im September 2011

ihres Studienfortschritts mit erheblichen Nachteilen und Nachfragen verbunden ist. Das Lehrforschungsprojekt stand schließlich als Seminar zum Studienende unter einer besonderen Restriktion. Fünf Monate nach Beitragsabgabe hatten alle Seminarteilnehmer die Hochschule verlassen, und hatten ihre erste militärische Verwendung angetreten.

Matthias Rürup

Walden III – Vage Impulse zur Lehrforschung

Im folgenden Beitrag wird die konzeptionelle Anlage und die Idee des Lehrforschungsprojekts Walden III an der Helmut-Schmidt-Universität. Nacherzählt wird die den Studierenden vorgegebene Romangeschichte einer virtuellen Beschulung (Abschnitt 1). Auf Vorläufer und Anregungen aus der Science-Fiction-Literatur und aus philosophischen Reiseberichten nach „Utopia“ wird verwiesen, insbesondere auf B. F. Skinners Buch Walden Two (Abschnitt 2). Die konkreten Arbeitsvorgaben und der Umgang der Studierenden mit ihnen werden dokumentiert, um darauf aufbauend die inhaltliche Struktur des Readers zu erörtern (Abschnitt 3). Am Ende steht ein kurzes Fazit zur Ergiebigkeit des Lehrforschungsprojekts (Abschnitt 4). Aufgrund des persönlich-selbstkritischen Anliegens des Beitrages wird er durch den Seminarleiter in der Ersten Person Singular verfasst.

Wenn ich ehrlich bin, dann war das Lehrforschungsprojekt „Walden III“ schlecht vorbereitet, zumindest wenn man übliche Standards der vorausschauenden Planung von Lernprozessen in Seminaren ansetzt. Positiv beschrieben, war das Seminar ergebnisoffen und an den Interessen der Studierenden orientiert.

Negativ formuliert hatte ich die zeitliche und inhaltliche Verantwortung, was in dem Projekt passieren würde, nahezu komplett auf die Studierenden übertragen. Damit trugen sie auch das Risiko des Scheiterns – intensiviert dadurch, dass die entstehenden Projektarbeiten durch mich benotet werden sollten. Ich will nicht damit anfangen, ob und inwieweit es gerechtfertigt werden kann, den Studierenden diese hohe Verantwortung aufzuerlegen (Das geht bestimmt). Für die hier geplante Vorstellung des konzeptionellen Rahmens ist lediglich relevant, dass dieser konzeptionelle Rahmen ausgesprochen vage war.

In der ersten Seminarsitzung, als die Projektidee des Seminars den Studierenden neben anderen Projektideen zur Auswahl vorgestellt wurde, war noch nicht einmal der Name des Projekts klar. Dass mit dem Roman Walden Two von Burrhus F. Skinners ein interessanter und potentiell anregungsreicher Vorläufer war – wiederum ehrlich gesprochen- mir damals auch noch nicht so klar. Am Anfang sprach ich lediglich davon, dass die Studierenden mich der Konzeption eines „Erziehungsromans“¹ unterstützen könnten, der in einer positiven Zukunftswelt angesiedelt sei.

¹ Der Begriff „Erziehungsroman“ wurde von mir zwar bewusst in Bezug auf die große deutsche Romantradition seit mindestens Goethes Wilhelm Meister gewählt. Ob mir aber die

Als Hintergrund und zur Erläuterung meiner Projektidee erzählte ich den Studierenden lediglich die (wahre) Geschichte, ich trüge seit Jahren mit mir die Idee eines Science-Fiction-Romans. Ursprünglich sei es sogar eine Idee für eine Background-Story eines actionlastigen Adventure-Computerspiels gewesen. So sehr mir die Idee aber auch im Kopf umhergegangen sei, so erläuterte ich weiter, hätte ich jedoch nicht die Zeit und den rechten Moment gefunden, mit diesem Roman wirklich zu beginnen oder auch nur ihn genauer zu planen. Insofern gäbe es nur so etwas wie eine Grundstruktur der Geschichte. Ungefähr klar wäre ich mir über den generellen Kontext, den Beginn der Handlung (nicht aber über den erzählerischen Einstieg) und ein-zwei dramaturgische Zwischenstationen. Alles Weitere läge indes seit Jahren im Nebel.

Mit dem Projekt, so fasste ich für die Studierenden schließlich zusammen, wollte ich meiner Romanidee einen neuen Schub geben – zumindest was die Klärung und Plausibilitätsprüfung der Basisstory anbelangt. Im Seminar sollten keineswegs literarische Texte entstehen, lediglich so etwas wie Machbarkeitsstudien, inwieweit orientiert am heutigen wissenschaftlichen Wissensstand bestimmte Grundannahmen meiner Romanidee haltbar, wissenschaftlich begründbar oder sogar konzeptionell auszuformen seien.

Welche Aspekte der Romanidee von den Studierenden aufgegriffen, geprüft und weiterentwickelt werden, sei ihnen überlassen – vorgegeben sei lediglich, dass sie sich zu Arbeitsgruppen von drei bis vier Personen zusammenfinden sollen, in denen sie sich gemeinsam auf ein Untersuchungsthema einigen und dieses auch arbeitsteilig bearbeiten würden.

Dann erzählte ich ihnen die Romanidee:²

1. Lediglich eine Romanidee

In einer nicht allzu fernen (aus der Gegenwart noch verständlichen) und nicht allzu nahen Zukunft (so dass tiefgreifende gesellschaftliche Wandlungsprozesse vorstellbar sind), habe sich die Praxis schulischer Bildung aber auch familiärer Erziehung, so erläuterte ich, grundlegend geändert.

Eingrenzung des eigenen literarisch-philosophischen Anspruchs durch verbal-ironisierende Anführungsstriche ausreichend eindeutig gelungen ist, kann ich nicht einschätzen. Selbst im Schriftlichen vergesse ich sie viel zu oft.

² Anders als bei der Vorstellung der anderen Seminarprojekte, die ich den Studierenden auf der ersten Sitzung vorschlug, stand ich hierzu auf und modellierte sprachlich und gestisch weitaus intensiver. Der „Erziehungsroman“ sollte ihnen lebensweltlich-alltagsnäher und phantasievoll-anregungsreicher gegenüberreten (nicht so abstrakt-formelhaft wie das übliche wissenschaftliche Arbeiten) und sie damit davon überzeugen, dass die das beste Projekt sei. Und siehe: die Überzeugungsarbeit war erfolgreich, letzten Endes.

Wesentliche Grundlage hierfür sei eine technische Neuerung: Es sei möglich geworden, das Traumerleben von Menschen gezielt zu beeinflussen, so dass sie schlafend beliebig viele und beliebig intensive Erfahrungen durchleben könnten. Die für die Schlafenden absolut real erscheinenden Erfahrungswelten könnten differenziert von einem Techniker über entsprechende Apparaten programmiert und gesteuert werden, z.B. wo ihnen was begegnet oder wer ihnen was sagt oder tut. Auch alle körperlichen Impulse und Empfindungen sowie emotionale Eindrücke wie Glück, Ekel, Euphorie sind beeinflussbar, da sie unabhängig von einem „realen Anlass“ auch durch Hormongaben oder Reizungen von Hirnregionen indiziert werden könnten.

Auf dieser technischen Basis habe sich die Zukunftsgesellschaft entschieden, alle zielgerichteten Lernaktivitäten in solche Schlafphasen bzw. Traumwelten zu verlegen. Für die Vermittlung des gesamten schulischen Curriculums reiche dabei eine einzige Nacht, da sich in der Schlafphase unvorstellbar viele Erfahrungen oder sogar mehrere Leben durchleben lassen. So wurde in dieser Zukunftsgesellschaft beschlossen, die gesamte Schulzeit auf eine einzige Nacht im „Schlaflabor“ zu reduzieren, die in einem Alter von 12 bis 14 Jahren zu absolvieren sei.

Im Mittelpunkt des Romans stünde nun ein Junge,³ dessen Erlebnisse in dieser Traum-Lernwelt erzählerisch begleitet würden. Der Roman würde Einsetzen mit seinem Aufwachen in einer Höhle mitten im Wald und seinem Erschrecken darüber, dass er allein bzw. allein gelassen sei. Er würde sich an seine Familie und Freunde erinnern, von denen er gestern Abschied genommen hatte. Im Rahmen einer nahezu mystisch anmutenden Zeremonie hätten sie ihn nach einer familiären Feier mit der einbrechenden Dunkelheit zur Höhle gebracht, damit er von dort am nächsten Morgen zu einer Wanderung – zur Akademie, seiner zukünftigen Schule – aufbrechen könnte.

Dann würde er sich erinnern, dass er in der Höhle keineswegs völlig allein gelassen wurde. Da waren auch noch eine Reihe anderer gleichartiger Kinder bzw. Jugendlicher und ein Roboter, der ihnen bei ihrer anstehenden Reise als Begleiter zur Verfügung stehen sollte. Dieser Roboter – so würde stellt er dann beim Umherschauen feststellen – läge nun wie tot am Höhleneingang und die anderen Kinder wären verschwunden.

Dann jedoch hört er ein Rufen von draußen bzw. Stimmen im Wald und indem er hinausgeht, stellt er fest, dass zwei andere Kinder noch da (ein Mädchen und eine Junge) sind und lediglich früher wach geworden waren. Diese

³ Hier entschuldigte ich mich – so glaube und hoffe ich von heute aus gesehen – für meine geschlechtsspezifische Präferenz der Wahl des Haupthelden bei den weiblichen Teilnehmern des Seminars.

hatten in der Zwischenzeit umhergeschaut und informieren ihn nun über ihren Eindruck, dass irgendetwas passiert sein muss und überhaupt nichts mehr stimmt. Ihre eigenen technischen Geräte (vergleichbar heutigen Uhren, I-Pods und Smartphones) hätten allesamt den Geist aufgegeben; die anderen Kinder, die gestern noch in der Höhle waren, seien wirklich weg – und schließlich seien alle Wege im Wald plötzlich zugewachsen, so dass er ihnen völlig fremd vorkomme und sie nicht wissen würden, wie sie wieder nach Hause kommen könnten – oder wo nun die Richtung wäre, die sie zu ihrem Reiseziel einschlagen müssten.

Schließlich kommen die Kinder auf die Idee, ihr technisches Bastelwissen zu nutzen, und reaktivieren den Roboter, der seltsamerweise weniger geschädigt ist als andere Geräte, aber dennoch wesentliche Teile seiner Funktionalität eingebüßt hat (Kann er noch laufen – oder muss er getragen werden?).

Damit steht den Kindern – zumindest solange der Energievorrat des Roboters reicht – eine Informationsquelle und Berater sowie ein Replikator für Essen, Trinken und alle möglichen Sachen (Kleidung, Werkzeuge) zur Verfügung. Zusammen mit dem Roboter (oder zumindest seinem Kopf, der auch die Replikatoren enthält) brechen die Kinder auf. Auf ihrer mehrtägigen Wanderung zur Akademie (der Weg nach Hause war nicht zu finden) kommen sie durch seltsam entvölkerte Landschaften und in ihnen verstärkt sich der Eindruck, dass etwas Fürchterliches passiert ist.

Hier nun, so teilte ich den Studierenden mit, würde ungefähr die von mir bisher durchdachte Romanhandlung enden. Weitergehend wüsste ich nur (und dies wäre wesentlich der ganz ursprünglichen Idee eines Action-Computerspiels geschuldet), dass es in der Zukunftswelt eine Invasion gegeben hätte (wahrscheinlich von Außerirdischen) und die Jugendlichen nun – als Untergrundkämpfer – einen Weg finden müssten in dieser Welt a) zu überleben (sich nicht einfangen und versklaven zu lassen) und b) die Invasoren zu besiegen.

Dazu würden sie im Zeitverlauf immer weitere Informationen und Anleitungen erhalten, Begegnungen mit anderen Jugendlichen und seltsamen Gestalten haben und vor allem lernen, dass sie systematisch ihre Fähigkeiten als Kämpfer, Pfadfinder, Techniker und Kommunikator steigern müssen.

Die Entwicklung des Haupthelden hin zu einem perfekten Kämpfer gegen die böse Invasion wäre allerdings nur so etwas wie der erste Teil des Romans bzw. Computerspiels. Zu Beginn des zweiten Teils würde der Hauptheld erneut in der Höhle aufwachen (z.B. am Morgen des schon fertig vorbereiteten Endkampfes) und wiederum feststellen, dass etwas nicht stimmt und sich grundlegend verändert habe. Wie genau der neuerliche Wandel sichtbar würde, wäre noch unklar, so erläuterte ich den Studierenden; gekennzeichnet sei er aller-

dings dadurch, dass die Außerirdischen dem Jungen plötzlich weniger anders- und böartig-stereotyp erscheinen würden. Er bemerkt plötzlich, dass sie nicht nur oder nicht alle Aggressoren sind, sondern dass er stärker differenzieren muss und nicht alle einfach umbringen kann. Er erhält Informationen darüber, dass er bisher unter Einfluss einer Droge gestanden habe, die seine Wirklichkeitswahrnehmung so verformte, dass er die Außerirdischen als echsenartige Kampfmaschinen ohne Individualität gesehen habe. In Wirklichkeit seien sie jedoch menschenähnliche Wesen oder Menschen sogar und gar keine Invasoren, sondern die Unterdrückten und Benachteiligten der Gesellschaft, die lediglich in friedlichen Demonstrationen ihre Bürger- und Menschenrechte eingefordert hätten.

Es habe überhaupt keine feindliche Machtübernahme gegeben. Der Junge und seine Freunde seien lediglich – unter Einfluss der bewusstseinsverändernden Drogen – durch das herrschende Regime als regierungstreue Guerilla missbraucht worden, die unter den friedlichen Demonstranten Angst und Panik sähen sollte, um deren Moral zu brechen, sie zu aggressiven Handlungen zu verleiten und so schließlich Anlässe für offizielle polizeilich-militärische Operationen zu schaffen. Der Plan sei beinahe gelungen, nur im letzten Moment hätte durch eine Gegendroge, die die Jugendlichen aufwachen ließ, eine weitere Eskalation verhindert werden können.

In dem zweiten Teil der Geschichte wechselt somit der Bösewicht der Geschichte: statt das gute Alte gegen das böse Neue zu verteidigen, geht es nunmehr darum; die böse herrschende Elite zu stürzen und durch eine neue gerechtere Ordnung zu ersetzen. Die jugendlichen Kämpfer bringen mit ihrer vorhergehenden quasi-militärischen Schulung wichtige Qualifikationen in diese revolutionäre Untergrundbewegung ein; müssen sich aber zugleich ihrer moralischen Schuld auseinandersetzen, die sie im ersten Romanteil im Kampf gegen die „Außerirdischen“ auf sich geladen haben (Inwieweit der Drogeneinfluss wirklich eine ausreichende Erklärung und Entschuldigung für den Hass und die Aggression und den Blutdurst ist, den die Jugendlichen in sich gespürt und zum Teil genossen haben, wäre eines der Themen in den philosophischen Passagen dieses Romanteils.)

Zudem sind die Jugendlichen im zweiten Teil mit unterschiedlichen Fraktionen der revolutionären Bewegung konfrontiert, die darüber streiten, inwieweit menschliche Opfer und Einschränkungen demokratisch-individueller Freiheitsrechte beim Übergang zur besseren Gesellschaft notwendig und akzeptabel seien.⁴

⁴ Dass sich diese Positionen historisch bei Auseinandersetzungen zwischen KPD und SPD in den 1920er Jahren oder in den 1960er und 1970er Jahren als Positionen von RAF und Frankfurter

Im dritten Teil des Romans – auch den gibt es; es ist eine ganze Serie – findet wiederum eine Korrektur der Weltwahrnehmung des Haupthelden statt. Wiederum stand er unter Drogen. Diese waren zwar weniger intensiv (setzten nicht vorrangig an seinen Gefühl und Aggressionen an), haben aber dennoch seine Sicht auf die Dinge wesentlich beschränkt und gelenkt.

Die Verflüchtigung des Drogeneinflusses führt zwar zu keiner erneuten generellen Umkehrung der Weltwahrnehmung. Allerdings erhält der Jugendliche nunmehr Informationen, die ihm das böse Regime weniger böse, sondern eher als in seiner Machtfülle begrenzt und pragmatisch um bestmögliche Lösungen bemüht, erscheinen lassen.

Wie vorab die Außerirdischen erkennt er nunmehr auch an den Herrschenden viel stärker ihre menschliche – begrenzte, irrtumsanfällige, bemühte aber nicht immer erfolgsverwöhnte – Seite. Er wird mit den Kompromissen vertraut, die die Regierenden zwischen den verschiedenen Gruppen der Besitzenden und Besitzlosen, den Kreativ-Risikobereiten und den Skeptisch-Konservativen herzustellen suchen. Sie erfahren von dem echten Bedauern der Regierenden über überhandnehmende bürokratische Reglementierungen und Formalisierungen und ihrem gleichzeitigen Wissen um die Notwendigkeit staatlicher Normierung, Aufsicht und Verwaltung, um das Auseinanderbrechen der Gesellschaft in selbstbezogen-egozentrisch Teilgruppen – den Bürgerkrieg, an dem sie in Teil 1 und 2 des Romans mitgewirkt haben – zu verhindern und vorsorglich einzuhegen.

Wie der Roman oder die Romanserien endet bzw. wie viele Teile nochmaliger und nochmaliger Erweckung in ein immer differenziertere, doch wieder anders zu betrachtende Welt geschrieben werden könnten, bis die Geschichte ausgereizt sei und langweilig würde, dies – so teilte ich den Studierenden abschließend mit – sei mir noch gänzlich unklar. Auf jeden Fall müsse es noch die „wahre“ Wahrheit enthüllt werde: dass alles – also wirklich alles – ein Traum sei, nur geschaffen dazu, den Jugendlichen ein lebendiges Erlernen ihrer Rolle als Erwachsener in einer demokratischen Zukunftsgesellschaft zu ermöglichen. Und dass sie ganz am Ende dieses Lehrgangs aufwachen werden – erneut in der Höhle wie zu Beginn der Romanerzählung. Dass sie dann genauso jung seien wie am Anfang; dass lediglich eine Nacht vergangen sei; dass alle anderen Kinder ebenso wieder da seien – und dass ihre alte Kinderwelt mit ihren Eltern, Bekannten und Freunden dann nur wenige Minuten Fußweg von der Höhle entfernt sei und ihnen völlig unbenommen sei, nunmehr dahin zurückzukehren.

Schule/ Habermas rekonstruieren ließen, blieb im Seminar unerwähnt – wo die Romanvorstellung insgesamt mündlich-atmosphärisch weniger begrifflich ausformuliert erfolgte.

Eine besondere Herausforderung sei es dabei, eine dramaturgisch und psychologisch plausible Lösung zu finden, wie der Roman eindeutig enden kann: die Realität der Geschichte nur die Realität ist; und wie gesichert ist, dass die Jugendlichen nicht innerlich daran zerbrechen werden, dass sie so eindringlich erfahren mussten, da alle ihrer Wahrnehmungen potentiell gesteuert sein können; Ausdruck einer nicht-verlässlichen, fremdbestimmten und drogenabhängigen Konstruktion zu Zwecken – meinetwegen auch guten Erziehungszwecken – denen sie vielleicht nicht freiwillig zugestimmt hätten, wenn sie darum gewusst hätten, was sie alles durchmachen müssen, um sie zu erreichen. Wie können sie weiter damit leben, dass sie niemals wissen können, ob das Jetzt in dem sie nun aufgewacht sind, nicht ebenso illusorisch ist, wie die vier bis zwanzig Welten vorher?

Die für mich interessanteste Frage, für die ich bisher keine Lösung wisse, sei, so sagte ich den Studierenden schließlich wahrheitsgemäß, wie man eine dystopische Auflösung des Romans vermeidet, dass es eben eine negative Zukunftswelt der systematischen Indoktrination und Zurichtung der Jugendlichen sei, bei der gute Erzieher nur scheinbar gut sei und die gute Werte und Normen der Erziehung nur vorgeschoben, um den absoluten Machtwillen der Herrschenden zu verbergen. Was wäre, wenn die guten Erziehungsziele und die guten Erzieher wirklich echt und gut wären?

Wie müsste die Geschichte verlaufen bzw. erzählt werden, wenn die Erzieher⁵ wirklich aus einem echten pädagogischen Interesse an der individuellen Entfaltung des Einzelnen handeln würden?⁶ Wie, so fragte ich mich und die Studierenden, könne man erklären und plausibilisieren, dass diese Lernwelt

⁵ Aus Gründen eines besseren Textflusses wird mitunter auf den Gebrauch weiblicher und männlicher Formen von Personenbenennungen verzichtet. Soweit nicht ausdrücklich anders gesagt, wird die männliche Form als ein geschlechtsunspezifischer Oberbegriff gebraucht.

⁶ Um hier locker, in einer eigenen Formulierung auf den kantschen Imperativ und die Habermasche Diskusethik (bis hin zu Honeth) zu verweisen, bestünde eine solche glaubhaft gute Erziehungsmaxime vielleicht darin, dass jeder Mensch selbstbestimmt und frei von jeglichen - ökonomischen, politischen und traditionellen (kulturellen, religiösen) – Zwängen das eigene Leben gestalten können müsse, lediglich eingeschränkt durch die Anerkennung, dass allen anderen Menschen, Tieren und Pflanzen dasselbe Recht freier Selbstbestimmung zusteht. Das Erziehungsprogramm hätte – in seinen vier bis zwanzig Romanteilen – nur bezweckt nach und nach alle möglichen individuell vorhandenen traditionellen und kognitiv-moralischen Vorstellungen als möglicherweise konstruiert und nicht ausreichend sicher zu hinterfragen, so dass am Ende keine Wahrheit mehr übrig geblieben sei, die nicht als begründungspflichtig und ungefragt voraussetzen erscheine. Aus dem äquivalenten Recht auch jedes Anderen auf Selbstbestimmung würden dabei dennoch verlässliche Erziehungsziele erwachsen: die Hinführung jedes Einzelnen zur emphatischen Anerkennung aller Anderen und zur Bereitung zur verständnisorientierten Kommunikation über eine gemeinsame Gestaltung der Gesellschaft. Wäre diese Haltung erworben, würde das Bildungsprogramm der Traumwelt auslaufen: Es wäre erfolgreich bestanden.

nichts einfach nur Gehirnwäsche sei, auf deren Übermacht man letztlich nur akzeptierend-resignierend oder destruktiv reagieren könne, so dass die letzte-logische Großtat der Romanhandlung darin bestehen müsste, die technischen Apparaturen der Simulation zu zerstören – und so erst einmal nur Ruinen der Ablehnung zu hinterlassen?⁷

Besser fände ich es, wenn es eine dritte Lösung gäbe, bei der zwar ebenfalls eine kritische Ablösung vom Erzieher stattfindet (das gehört ja zum Erwachsen- und Mündig-Werden), deswegen aber die Normen und Werte, die der Traumschule zu Grunde lagen, nicht gleichfalls entwertet würden.⁸

2. Vorläufer einer Gedankenwelt

Wie schon einleitend gesagt, das Lehrforschungsprojekt war zum Zeitpunkt seiner ersten Präsentation eher ein kreativer Impuls, der den Studierenden zu gemeinsamen Weiterentwicklung vorgestellt wurde, und so weder theoretisch noch systematisch eingeordnet und entfaltet. Literaturgestützte Verweise auf erziehungswissenschaftliche Frage-traditionen und aktuelle Diskussion, die mir heute möglich wären und in die zweite „Runde“ des Seminars eingehen, wären mir zum damaligen Zeitpunkt nicht möglich gewesen. Es ist eine Leistung der Studierenden, dass sie solche Bezüge für mich – den im Hintergrund wirkenden Seminarleiter – entdeckten und entfalteten. In diesem einleitenden Kapitel möchte ich lediglich die weiterführenden Literaturhinweise vorstellen, die die Studierenden wirklich von mir erhalten haben.

Bekennen muss ich dabei, dass diese Hinweise womöglich weniger produktiv im Hinblick auf den weiteren Arbeitsprozess der Studierenden waren, da sie eher der Legitimation dienten, dass man so etwas wie diese Traumschule denken kann und denken darf. Schließlich gäbe es auch in anderen Romanen und Filmen ähnliche Ansätze und Elemente einer solchen potentiell totalitären Erziehungswelt. Besonders bekannt wären – aus der westlichen, angloamerikanisch geprägten – Science-Fiction-Literatur die negativen (dystopischen) Vision

⁷ Vielleicht wäre dies allerdings ein mögliches Szenario für das Romanende: Irgendwie muss das endgültige Aufwachen ja dramaturgisch ausreichend deutlich werden, z.B. mit Explosionen, Schockwellen und einem kopfschmerzgeplagten Aufwachen im Ganzkörpersimulationstank im Geheimlabor der Höhle.

⁸ Dass es sich bei dieser Problemstellung um eine klassische pädagogische Fragestellung der Legitimität erzieherischer Eingriffe handelt, wurde den Studierenden ebenso wenig aufgezeigt, wie die vielen-vielen anderen Bezüge auf bestehende pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Diskussionen, die in der Romanidee angelegt und eingewoben waren. Diese Verbindungen sollten von ihnen ja gerade selbst entdeckt und in eigenen Recherchearbeiten aufgewiesen werden.

von Aldous Huxley (Schöne neue Welt, Eiland), Ray Bradbury (Fahrenheit 451) oder George Orwell (1984). Wichtig war mir dabei, anhand dieser Science-Fiction-Bücher darauf hinzuweisen, dass es sich zwar um Phantasiewelten handelt, jedoch keineswegs um haltlose oder beliebige Spekulationen. Es gäbe durchaus literarisch anspruchsvolle Science-Fiction-Bücher und -Filme, bei denen es sich nicht lediglich um ein in den Weltraum oder auf einen anderen Planeten verlagertes Märchen-, Fantasy- oder Cowboy-Szenario handeln würde, in denen liebeswert positive Heldinnen und Helden gegen irgendwelche Bösewichte antreten – wie sich auch nicht alle Märchen, Fantasy-Stories und Cowboy-Szenarien in diesem Stereotyp erschöpfen.

Für anspruchsvolle Science-Fiction sei vielmehr kennzeichnend, dass sie die dramaturgische Möglichkeit einer anderen Realität dazu nutzt, schon in der technisch-kulturellen Gegenwart angelegte Entwicklungen spekulativ weiterzuführen und in ihren – logischen – Konsequenzen innerhalb einer Storyline zu durchdenken. Gute Science-Fiction sei in diesem Sinn angewendete Philosophie und Gesellschaftstheorie.⁹

2.1 Vorläufer in der „westlichen“ Science-Fiction-Literatur

Weitere – westliche – Autoren solch anspruchsvoller Science-Fiction wären z.B. Edward Bellamy (Looking Backward), H.G. Wells (z.B. Die Zeitmaschine, Menschen, den Göttern gleich), Philip K. Dick (Blade Runner, Total Recall, Das Orakel vom Berge), Robert A. Heinlein (z.B. Fremder in einer fremden Welt).¹⁰ Zentrales Thema dieser Bücher sei weniger eine fernab liegende Abenteuerwelt als eine Irritation der Gegenwart entweder durch eine Konfrontation mit einer fernen bzw. alternativen Zukunft (Was wäre, wenn Maschinen wie Menschen fühlen und denken würden; wie wäre dann noch eine Grenze von Mensch und Maschine zu ziehen?; Was wäre wenn Hitler – die faschistische Ideologie – den Weltkrieg gewonnen hätte?) oder des heutigen Lebens durch einen Blick von außen (Wie fremd wäre die Wahrnehmung eines Außerirdischen oder eines Zeitreisenden?).

⁹ Dass sich eine solche Deutung auch literaturtheoretisch z.B. für alle modernen Romane begründen ließe, zumindest wenn man der von Milan Kundera (1989, 1994) vorgestellten Theorie und ideengeschichtlichen Einordnung seines eigenen literarischen Schaffens folgen würde, blieb an dieser Stelle des Seminars unerwähnt.

¹⁰ Die hier und im Folgenden aufgezählte belletristische Literatur wird ohne explizite Quellenangabe erwähnt, da sie lediglich als illustrierende und optionale Anregung und nicht als wissenschaftliches Argument genutzt wird. Ausgenommen sind lediglich Bücher die explizit – textnah – wiedergegeben werden wie Wells 1923/2004 oder Skinner 1948/2001)

Beispielhaft für diese Tradition positiv-unironisch gemeinter utopischer Roman kann zum Beispiel H.G. Wells mit seinem Buch „Menschen, den Göttern gleich“ (1923/2004) stehen, in der er von dem Aufenthalt eines englischen Provinzjournalisten in einem Paralleluniversum berichtet. Die dort realisierte „ideale“ Zukunftsgesellschaft kann als quasi-kommunistisch oder radikal-demokratisch charakterisiert werden. Die Werte einer individuellen Freiheit, unantastbaren Privatsphäre und Freizügigkeit sind kombiniert mit den (wissenschaftlichen) Prinzipien unbegrenzten Wissenszugangs und uneingeschränkter Meinungsfreiheit (offener kritischer Diskussion) sowie einer Sanktionierung jeglicher Lüge. Realisiert wurde bzw. wird diese gute Zukunft einerseits durch eine gesellschaftlich verantwortete wertorientierte Erziehung zu

„Reinlichkeit, Wahrheit, Offenherzigkeit, Hilfsbereitschaft, Vertrauen zur Welt, Furchtlosigkeit und ein Gefühl der Verantwortung für die großen Ziele der Menschheit.“¹¹

Zum anderen – und hier führen sicher spätere verbrecherische Experimente z.B. der deutschen Nationalsozialisten zu deutlichem Unbehagen – durch eine gezielte eugenetische Auslese bzw. gelenkte Züchtung eines auch charakterlich für diese Zukunft geeigneten (NICHT: äußerlich unschönen, dummen, behinderten, müßiggängerischen, fantasielosen, melancholischen oder boshaften) Menschen.¹²

Besonders anregend für das Thema des Lehrforschungsprojekts könnten dabei Science-Fiction-Bücher sein, die sich mit den Möglichkeiten und Grenzen der Verschmelzung von Mensch und Maschine auseinandersetzen und diese zumindest atmosphärisch durchspielen. Verwiesen werden könne auf William Gibson, den Begründer der sogenannten Cyberpunk-Literatur (z.B. die Neuromancer-Triologie) oder – noch aktueller auf Charles Stross (z.B. Accelerando), der die Folgen einer kognitiven Verknüpfung von Mensch und Internet durcharbeitet – von den damit verbundenen Beschleunigungsmöglichkeiten und Komplexitätssteigerungen des Denkens – bis hin zu konfliktreichen Umkehrungen des Generationenverhältnisses, bei denen die jüngere Generation durch ihre technischen Implantate und jederzeitigen digital-direkten Vernetzung mit unerschöpflichen Wissensdatenbanken gegenüber den – lediglich analogen, tech-

¹¹ Wells 2004, S. 288.

¹² Als dystopische – also negativ gemeinte – Zukunftsvision schließt hier die ebenfalls durch Eugentik/Biologie und staatliche Erziehung sowie durch Drogen stabilisierte „Schöne neue Welt“ von Aldous Huxley an, die allerdings statt einer auf eine Entwicklung von individueller Stärke und Freiheit auf die Reproduktion von in Fähigkeiten und Interessen deutlich abgegrenzten sozialen Klassen gerichtet ist.

nisch nicht mehr „nachrüstbaren – Alten über mehr Erinnerung, Verständnis und Voraussicht verfügen.

Auch die Idee nahezu unendlicher Wanderungen durch fantastische Computerwelten findet sich – aufbauend auf der Realität von Online-Computerspielen – in aktueller Science-Fiction-Literatur vorbereitet. Besonders bekannt und einschlägig dürfte hier der Otherland-Zyklus von Tad Williams sein, der – sehr vereinfacht gesprochen und um nicht zu viel zu verraten – von einer „bösen“ Computerwelt handelt, die Kinder „stiehlt“ (ihr Bewusstsein im Netz gefangen nimmt, während die Körper ins Koma fallen).

Als Beispiel literarisch anspruchsvoller Science-Fiction verwies ich zudem auf Doris Lessings und ihren Canopus-Zyklus; der gerade mit der Vielfalt von kulturellen und geschichtlichen Bezügen anregungsreich. Insbesondere im ersten Roman dieses Zyklus „Shikasta“ sei dies sichtbar, erläuterte ich. In ihm berichtet ein außerirdischer Beobachter bzw. Verwalter der irdischen Geschichte über die ursprünglich guten Ansätze und das bisherige Scheitern der Menschheitsentwicklung. Kernplot des Zyklus ist, dass es mit Canopus eine fast göttliche Zivilisation gäbe, die sich für die Gestaltung entwicklungsförderlicher Umwelten für heranwachsende neue Zivilisationen bemüht. Darin behindert wird sich von einer konkurrierenden Zivilisation (Sirius), so dass nicht alle Vorhaben von Canopus gelingen oder zumindest ideal umgesetzt werden können. Lessing versucht damit in diesem Szenario einen tragfähigen Begriff einer idealen menschlichen Höherentwicklung (eines voll entwickelten – allseitigen – „Mensch“seins) zu entwickeln. Dazu greift sie auf verschiedenste religiöse Quellen, insbesondere des Buddhismus zurück, verarbeitet aber auch philosophische Texte zum guten, gemäßigten, ausgeglichenen Leben (leider ohne systematischen Nachweis).

Darüber hinaus – und das erweitert die idealistischen Bestimmungen des Guten – versucht sie günstige bzw. ungünstige Gesellschafts- und Umweltbedingungen eines solcher gewünschten geistigen Entwicklung zu identifizieren. Zu harmonisch-paradiesische Welten, die zur Stagnation verleiten, seien ebenso schädlich, wie Umwelten, die aggressiv-kriegerische Triebkräfte stärken und stützen. Während im ersten Roman – am Beispiel der irdischen Geschichte – vor allem das Scheitern eines ursprünglich optimistisch stimmenden Ansatzes erörtert wird (der Name Shikasta bezeichnet dabei die Erde in der Sprache der außerirdischen Superzivilisation als *die Verworfenen*), geht Lessing in den weiteren vier Romanen des Zyklus verschiedene Möglichkeiten einer guten oder zumindest geretteten Entwicklung durch. Im fantasy-artigen Szenario des zweiten Romans „Die Ehen zwischen den Zonen drei, vier und fünf“ thematisiert sie zum Beispiel (verkürzt gesprochen), die notwendige Verbindung des instinkthaft-körperbetonten männlich Aggressiv-Barbarischen mit dem geistig-kulturell-

ausgewogenen Weiblichen, um eine Phase der Stagnation zu überwinden. Im vierten Band des Zyklus wird von einer ursprünglichen paradiesischen Welt mit einer naturnah lebenden Zivilisation berichtet, die durch kosmische Ereignisse – eine einbrechende Eiszeit – vollständig ausgelöscht zu werden droht. Erzählt werden die Versuche der Superzivilisation Canopus, dieser Zivilisation genügend Zeit und Impulse zu verschaffen, so dass trotz der widrigen Umstände die nächste kosmische Entwicklungsstufe (die Vergeistigung, so zumindest habe ich's gelesen) erreichen kann.

2.2 Vorläufer in der „östlichen“ Science-Fiction-Literatur

Mit Doris Lessing, die bei aller spirituell-buddhistischen Orientierung eine eindeutig linke und auch feministische Autorin ist, war in den Seminarerörterungen auch eine Überleitung zur Science-Fiction-Literatur des früheren Ostblocks geschaffen.¹³ Auch hier findet sich eine reichhaltige Auseinandersetzung mit möglichen Zukunftswelten, die keineswegs nur – langweilige – literarische Abbildungen von Parteiideologien des idealen sozialistischen Menschen in einer beglückenden Harmonie mit einer gewalt- und unterschiedslosen Gesellschaft darstellten, in der die kommunistischen Ideale von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit verwirklicht seien. Sicherlich blickt die Ost-Science-Fiction deutlich optimistischer und weniger zwiespältig in die Zukunft als die West-SF; insbesondere in den 1950er und 1960er Jahren. Dennoch zeigen sich in der Auseinandersetzung mit der idealen Zukunft auch bemerkenswert ambivalente Töne.

Ein Beispiel ist Heiner Ranks Buch „Die Ohnmacht der Allmächtigen“, in der der Hauptheld durch eine Zeitreise in eine kommunistische Zukunft versetzt wird und dort die harmonisch-gewaltfreie Gesellschaft mit seinen aggressiv-kreativen Impulsen verstört und herausfordert. Leitthema dieses und ähnlicher SF-Bücher (s. Stanislaw Lem: Transfer; Eberhard del Antonio: Heimkehr der Vorfahren) ist die Notwendigkeit menschlichen Leidenschaften für ein erfülltes Leben, die bei allen destruktiven Seiten auch erst ein konstruktiv-produktives Handeln ermöglichen.

Ebenfalls Teil der sozialistischen Science-Fiction waren Auseinandersetzungen mit der moralischen Berechtigung und Tragfähigkeit eines erzieherischen Eingriffs in gesellschaftliche Gesamtzusammenhänge. Verknüpft gesprochen, ging es um die Frage: Kann und darf das Gute einer weniger entwickelten

¹³ Im Seminar erwähnte ich hierbei natürlich meine biographische Nähe zu dieser Literatur. In der ehemaligen DDR geboren und aufgewachsen, hatte ich nahezu alles verschlungen, was an SF in Bibliotheken und Antiquariaten verfügbar war. Das waren sehr selten Autoren wie Dick und Asimov. Durchaus verlegt wurden die ersten SF-Autoren des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert wie Jules Verne, Herbert G. Wells und Kurt Lasswitz.

Gesellschaft aufgezwungen werden? Durchaus praktisch relevant und entsprechend diskutiert wurde diese Frage bezogen auf die Volksrepublik China (Kulturrevolution) oder bezogen auf ehemalige Kolonialländern, die jeweils ohne eine Ära des Kapitalismus und damit ohne Industrialisierung und Herausbildung einer eigenen Arbeitsklasse direkt in die historische Phase des Sozialismus eintreten sollten. Insbesondere in den Science-Fiction-Büchern der Brüder Arkadi und Boris Strugatzki wird diese Themenstellung aus verschiedenen Blickwinkeln durchgespielt und geprüft; sowohl aus Sicht der moralisch und technisch überlegenen Erzieher (z.B. Die bewohnte Insel, Ein Gott zu sein, ist schwer) als auch aus Sicht typisch menschlich schwachen, zu Misstrauen neigenden Gesellschaft, die auf überlegene Anderen eher mit Aggression, Unverständnis und Widerstand reagiert (Ein Käfer im Ameisenhaufen, Picknick am Wegesrand, Die dritte Zivilisation; s. auch herausragend und leider fast vergessen: Arne Sjöberg: Die stummen Götter oder Stanislaw Lem: Fiasko).¹⁴

2.3 Eine Anregung für sich: Sergej Lukianenko

Diese östliche SF-Tradition ist keineswegs mit dem Zusammenbruch des Ostblocks verschwunden. Zumindest in Russland und vor allem im vielfältigen Werk Sergej Lukianenos findet sich beachtenswerte Kontinuitäten der Themenstellungen und Themenbearbeitung. Drehen sich Lukianenos eher fantasieorientierte Wächter-Romane¹⁵ – bei aller Action – um die philosophische Frage einer Unterscheidbarkeit bzw. der letztlichen Ununterscheidbarkeit von Gut und Böse, so stehen Romane wie Spektrum, Weltengänger und Weltenträumer eindeutig in der literarischen Tradition der Strugatzkis.

Während in „Spektrum“ (2009) eine weitere – diesmal gelingende – Variante des Themas durchgespielt wird, wie eine Superzivilisation eine Auswahl und die Initiation von geeigneten – besonders begabten, ausgezeichneten – Individuum in ihre Reihen gestalten könnte, ohne sich selbst und das Ziel des Auswahlverfahrens bekannt zu geben. Denn ein solches Sichtbarwerden der „Götter“ würde – so die zentrale These und Demonstration des literarischen Schaffens der Strugatzkis – fast zwangsläufig zum Krieg gegen die Götter und einem Scheitern ihrer Pläne führen.

¹⁴ Ein im Ostblock nicht verfügbares und deswegen hier nur in einer Fußnote erwähntes weiteres Werk der Strugatzkis (Das Experiment) verweist mit seinem düster-klaustrophobischen Szenario auf europäische Traditionen literarischer Höllenwanderungen à la Dante. Thema ist die schrittweise Läuterung des Menschen durch einer absurd-widersprüchlich Umwelt, die die totalitären Ansprüche u.a. kommunistischen und faschistoiden Gesellschaftsentwürfe systematisch hinterfragt.

¹⁵ Wächter der Nacht (2005), Wächter des Tages (2006), Wächter des Zwielflichts (2006) u.s.w.

Lukianenkos Doppelromane „Weltengänger“ (2007) und „Welträumer“ (2009) thematisieren das Problem der begrenzten Vorhersehbarkeit einer bestands- und entwicklungsfähigen, lebenswert-humanistischen Gesellschaft. Implizite Vorannahme der Romane ist, dass er das sichere Wissen um tragfähig-umsetzbarer idealen Gesellschaftsentwurf dazu berechtigt, in die Eigendynamik gesellschaftlicher Entwicklung korrigierend einzugreifen – z.B. durch eine kommunistische Revolution. Literarisch vorgestellt werden in diesen Romanen unzählige Parallelwelten unserer Gegenwartserde, zu denen der männlich Hauptheld aufgrund einer spontan entwickelten Begabung Zugänge öffnen kann. Der Hauptfokus des Romans liegt – verknüpft durch die aktionorientierte Handlung – auf der Gegenüberstellung verschiedener alternativer und durchweg nicht idealer Gesellschaftsordnungen (Demokratie, Autokratie, Anarchie etc.). Der Clou der Geschichte ist, dass diese Parallelwelten allesamt von einer technisch überlegenen Erde 0 gestaltet wurden, um anhand perfekter lebensechter, sich eigendynamisch fortentwickelnder Simulationen prüfen zu können, unter welchen Bedingungen sich im Anfang sicherlich gut gemeinte humanistische Weltordnung sich stabil und ohne zu korrumpieren zu erhalten vermag. Der sowjetische Leninismus-Stalinismus sei so nur ein – letztlich gescheitertes – Realexperiment einer Superzivilisation gewesen, die daraus gelernt hat, dass man es so zumindest nicht machen dürfe.

In einem weiteren Doppelroman Lukianenkos (Sternenspiel, Sternenschatten, beide 2009) steht ebenfalls die Suche nach der bestmöglichen Gesellschaft im Mittelpunkt – hier eingelassen in das dramatische Szenario, dass der Hauptheld die Auslöschung der eigentlich randständigen irdischen Zivilisation durch die führenden Zivilisationen der Milchstraße verhindern müsse. Notwendig ist dazu der Herstellung eines Kräftegleichgewichts (einer militärischen Abschreckung), indem für die Erde ein strategischer Bündnispartner gefunden wird. Von Lukianenko durchgespielt wird dabei die (philosophische) Frage, welche Art von Besetzung durch eine befreundete Übermacht man eher wählen sollte: a) durch eine Macht, die ihre Stärke aus einer quasi-kommunistischen – kollektiv-planvoll-totalitär-restriktiven – Erziehung der Gefühle zieht¹⁶ oder b) durch eine Macht, die dadurch, dass sie allen das Ausleben ihrer individueller Träume und Wünsche ermöglicht, jeglichen anders als individualistisch fundierten gesellschaftlichen Zusammenhalt unterminiert.

¹⁶ Nur am Rande erwähnen möchte ich, dass Gustave Flauberts Roman „L'Éducation sentimentale“ in der DDR-Ausgabe mit diesem Titel „Erziehung der Gefühle“ versehen war, und für mich diese Formulierung seitdem eng mit der Vorstellung des Erwachsenwerdens im Gefüge von persönlichen Begegnungen und gesellschaftlichen Umwälzungen verbunden ist.

Während Variante a) eine offensive Abschreckungsstrategie der Totalmobilisierung und Durchfunktionalisierung der Gesamtgesellschaft darstellt, um ebenso stark zu sein, wie die anderen, dokumentiert Variante b) die scheinbar absurde Alternative einer Selbstschwächung und Selbstverseuchung, die damit droht, jeden potentiellen Angreifer ebenfalls zu infizieren. Die Ironie der Geschichte liegt nun darin, dass dieser gesellschaftszerstörerische Virus, mit dem der Hauptheld schließlich die Erde ansteckt, in einer scheinbar neoliberalistisch-individualistischen Beglückungsmaschinerie besteht, die aber ungeahnte Möglichkeiten individueller Reifung und Selbstvervollkommenung ermöglicht. Die abgewählte Variante der Durchfunktionalisierung der Gesellschaft ist einerseits – sicherlich – als Ablehnung des Realsozialismus mit seinem totalen Anspruch der Erziehung eines neuen Menschen zu lesen; aber auch – vielleicht – als Hinterfragung eines allzu strikten meriokratisch-integrations- und leistungswilligen Ideals der individuellen Teilhabe an einer rational-zweckbezogen begründeten Gesellschaft.

Näher noch an der Idee eine Erziehung durch Computersimulation sind schließlich Lukianenkos Jugendromane.¹⁷ In „Der Herr der Finsternis“ (2008) durchlebt der männliche Hauptheld z.B. eine therapeutisch anmutende Fantasy-Reise in einer diabolischen Schattenwelt, an deren Ende er anerkennen muss, dass er das Böse, dass er in sich selbst trägt, nicht verleugnen darf oder einfach zerstören kann, sondern, und dies klingt sicher zu simpel-trivial, als Teil seiner selbst annehmen muss. In dem Roman „Die Ritter der vierzig Inseln“ (2009), dessen dramaturgische Ablösung ich leider nicht genau erinnere (vielleicht fand ich sie auch nur nicht plausibel oder einfallsreich genug; da war etwas mit experimentierenden Außerirdischen), wird die Idee einer totalitären Erziehungswelt explizit durchgespielt. Jungen und Mädchen unterschiedlicher Nationalität finden sich plötzlich in eine Hohlwelt versetzt, die aus vielen kleinen Inseln besteht, die durch bewegliche Brücken miteinander verbunden sind. Auf jeder Insel befindet sich eine eigene Gruppe von Jungen und Mädchen. Beherrscht bzw. in Bewegung gesetzt wird diese Inselwelt durch eine Legende, dass diejenige Kindergruppe, der es gelingt, alle Inseln zu besetzen, eine absolut beglückenden Preis – vielleicht die Freiheit – erlangt. Das Szenario ist klar spieltheoretisch angelegt und bearbeitet die Frage: Wie kann in einer auf totale Konkurrenz angelegten Welt ein Weg zur verständigungsorientierten Kommunikation und Kooperation gefunden werden, um einen Ausweg aus einer unendlichen und nicht lebenswerten Abfolge von Angriff und Verteidigung, Sieg und Niederlage zu finden?

¹⁷ Die Romane „Das Schlangenschwert“ (2007) und „Der Drachenpfad“ (2010) werden hier aus Platzgründen nicht besprochen.

Mit dem zuletzt in Deutschland erschienenen Band „Labyrinth der Spiegel“ (2010) thematisiert Lukianenko schließlich explizit die Realität bzw. den möglichen Realitätsverlust in Computerspielwelten. Phantasiert – bzw. durchdacht – werden von Lukianenko sowohl physikalische und geographische Möglichkeiten virtueller Welt – als auch – die Logiken und Eigenheiten verschiedener Spielgenre wie Ego-Shooter (Doom) oder Rollenspiele (ich glaubte World of Warcraft zu erkennen). Welche philosophische Fragestellung Lukianenko über die Konstruktion einer spannungsgeladenen plausiblen Computerwelt verfolgt, ist noch nicht eindeutig. Das „Labyrinth der Spiegel“ ist nur der Auftaktband zu einem Zweiteiler und enthält mehr Verrätselungen als eindeutige Fingerzeige (der zweite Teil soll in Kürze erscheinen).¹⁸

2.4 Alles in allem: Es geht um Glücksländer

Die Hauptbotschaft dieser Berichte über die Science-Fiction-Literatur war im Seminar lediglich – und hier im Text ist es nicht anders, dass solche Phantasiewelten wie die von mir ausgedachte computersimulierte Erziehung, weder selten noch – im Hinblick auf eine lebendige Literaturgattung – besonders ungewöhnlich seien. Ein Nachschlagen oder gelegentliches Vertiefen in solche belletristischen Werke könne dabei helfen, zu verstehen oder zumindest vorauszuahnen, wie der von mir erst noch schreibende Roman aussehen könne und welche vielfältigen weiteren Bezüge auf Literatur, Kultur, Religion, Geschichte – als auch Philosophie, Anthropologie und Gesellschaftstheorie irgendwie angesprochen sind.

Unklar und fragwürdig bleibt und blieb mit diesen Verweisen allerdings, inwieweit aus der Romanidee Wissenschaft oder zumindest ein wissenschaftlich fundiertes Lehrforschungsprojekts werden könne. Ich gebe zu, dass ich diese berechnete Frage beinahe übersehen habe. Am Anfang des Projekts war mir zu wichtig, die Denkbarkeit meiner Idee zu begründen, so dass ich womöglich die Frage ihrer Wissenschaftlichkeit zu wenig beachtete. Ein anderer Grund für diese ursprünglichen Unklarheit lag vielleicht darin, dass mit als Vorläufer meiner Romanidee nicht nur irgendwelche – mehr oder weniger bekannte – Science-Fiction-Geschichten vorschwebten, sondern durchaus ideengeschichtlich beachtenswerte Autoren wie Thomas Morus, Thommaso Campanella oder

¹⁸ ...und ist inzwischen unter dem Titel „Der falsche Spiegel“ (2011) erschienen. Inhaltlich handelt es sich aber weniger um eine Fortsetzung als um eine Rückkehr in eine bestimmte Personen- und Gedankenwelt. Bezogen auf Computerspiele ist besonders die Charakterisierung von Interesse, wie sich insbesondere Ego-Shooter in ihrem Spielsystem beim Übergang vom Einzelspieler- zum Multiplayer-Modus verändert haben.

Francis Bacon.¹⁹ Alle drei haben ebenfalls Geschichten verfasst, in denen sie ihre theoretische Reflexion über eine gute Gesellschaftsordnung (und immer auch eine gute Erziehung) anhand einer fiktiven Welt veranschaulicht haben. Allerdings lagen diese fiktiven Welten – der Zeit, in der sie lebten gemäß – nicht in der Zukunft oder auf einem anderen Planeten, sondern in einer bisher unerforschten Gegend der irdischen Ozeane. Angelehnt an die realen Reiseberichte eines Christopher Columbus oder eines Vasco da Gamma veröffentlichten Morus, Campanella und Bacon fiktive Seereisen zu einsamen Inseln. Auf diesen entdeckten ihre Reisenden dann ideale Gesellschaften, in denen in einer stimmig-stabilen Ordnung alle Bürgerinnen und Bürger ihren Platz gefunden haben. Der von Morus für seine ideale Insel erfundene Begriff Utopia ist seitdem in den modernen Sprachschatz eingegangen und bezeichnet allgemein einen guten, noch nicht existenten Ort (griechisch eu topos = guter Ort und ou topos = kein Ort). In der DDR-Literaturszene stand das Adjektiv utopisch schließlich generell für Science-Fiction, da (selbstverständlich) eine Literaturgattung nicht einfach mit einem englischen Wort bezeichnet werden konnte.

Bemerkenswert an diesen Reiseberichten ist jedoch nicht nur, dass sie durch namhafte und ernsthafte Autoren vorgelegt wurden und dass sie für gesellschaftstheoretische Diskussionen bis heute wichtige Bezugspunkt darstellen (wenn auch vielleicht nur um ältere Vorstellungen oder Anfänge der Soziologie zu bezeichnen). Mit ihrer narrativ-dialogischen Form sind diese Reiseberichte nicht nur Vorläufer moderner Romane, sondern stehen sie zugleich in der Tradition antiker philosophischer Abhandlungen. Auch diese waren – erinnert sei z.B. an Platon: Das Gastmahl – Erzählungen, die eine Unterhaltung von verschiedenen Personen mit verschiedenen Positionen zum Inhalt hatten, ohne dass explizit ein Standpunkt als eindeutiger Sieger aus dem Gespräch hervorgehen würde. Argumente wurden in diesen Diskursen nicht nur abstrakt als Prinzipien, sondern auch als konkrete Verhaltens- oder Lebensweisen der Beteiligten dargestellt. Vergleichbar dialogisch und lebensnah-anschauungsorientiert sind auch die Reiseberichte von Morus bis Bacon angelegt. Ein Besucher aus dem Jetzt und Hier begibt sich angesichts des befremdlichen anderen Lebens auf einer besuchten Insel in kritisch hinterfragende Gespräche mit den Einwohnern. So lässt sich Raphael Hythlodius auf der Insel Utopia erläutern und begründen, warum alle Einwohner die gleiche einfache Kleidung tragen – und erfährt so, dass auf Utopia andere Prinzipien des sozialen Zusammenlebens gelten als im England des 16. Jahrhunderts. Privatbesitz wird abgelehnt. Auf Geld wird verzichtet. Die niederen Arbeiten (des Bauern) werden reihum – in zweijährigem

¹⁹ Als schöne, lesbare Einführung in die entsprechenden Werke und die Thematik von Glücksländer ist zu empfehlen: Mai 2010.

Wechsel – von allen übernommen. Die Regierung wird über ein repräsentatives Delegationsprinzip bestimmt, durch das gesichert ist, dass nur der ehrenwerteste und tüchtigste Bürger Staatspräsident wird. Prunk und Luxus sind für die Utopianer nicht anstrebenswert. Sie erscheinen den vernünftigen Bürgern als falsches Vergnügen, dass von wahrer Lust unterschieden kann und muss.

Morus, der sich diese Reiseerfahrungen von Hythlodeus erzählen lässt, zweifelt erneut an der Plausibilität dieser Eindrücke und Erklärungen und verweist so sowohl auf die Unzulänglichkeit der Darstellung als auch auf sein Interesse an einer unabhängigen Beurteilung durch die Leserinnen und Leser.

Diese Orientierung am kritischen Diskurs macht diese Reiseberichte aber keineswegs zu wissenschaftlichen Texten, schon gar nicht in einem modernen, am Ideal empirisch arbeitender Naturwissenschaften ausgerichteten Verständnis. Der Diskurs verschiedener Standpunkte findet in der heutigen Wissenschaft schließlich kaum noch in einem einzelnen Text oder Buch statt, sondern verstreut über Einzelbeiträge verschiedener Autoren an verschiedenen Orten, die mehr oder weniger umfangreich aufeinander Bezug nehmen. Jede Autorin und jeder Autor konzentriert sich vorwiegend auf die eigenen – fallbezogenen – Forschungsbefunde, denen der aktuelle Forschungsstand nur skizzenhaft als etwas punktuell Kritisierendes und nunmehr Weitergeführtes gegenüber gestellt wird. Erschwert ist so insbesondere das Weiterdenken von vorliegenden Theorien und Befunden, sobald es die selbst geschaffene Begriffs- und Formelsprache einer Teildisziplin verlassen und sich weiterführend alltäglichen und alltagsprachlichen Anwendungsfragen stellen möchte. Für solche offenen Spekulationen gibt es in der Wissenschaft kaum noch anerkannte Publikationsmöglichkeiten. Möglich sind essayistische Gastbeiträge im Feuilleton, ebenfalls essayistisch gehaltene Streitschriften oder der anwendungsorientierte, anekdotisch-humoristische Leitfaden, wie er insbesondere in der anglo-amerikanischen Managementliteratur verbreitet ist. Aber auch fiktive Reisenberichte zu glücklichen oder auch unglücklichen Orten sind eine Textform, die bis heute von Wissenschaftlerinnen immer wieder gewählt wird, wenn sie sich für ein freieres Weiterdenken zur gesellschaftlichen Bedeutung ihres Schaffens interessieren. Dabei kann dieser Reiseort in der Zukunft, in der Vergangenheit, in einem Paralleluniversum oder auch nur versteckt im Wald liegen.

2.5 Walden Two als Vorbild?

Im Wald – in der Nähe von einem Teich mit dem Namen Walden – liegt zum Beispiel die Hütte, in der der US-amerikanische Philosoph Henry David Thoreau im Jahr 1845 alleine lebte, in der er nachdachte und sich selbst beobachtete und von der aus die Natur im Wechsel der Jahreszeiten betrachtete. Die

Erfahrungen. die Thoreau während dieses fast eremitischen Aufenthalts sammelte, veröffentlichte er zusammengefasst in dem Buch „Walden – oder vom Leben in den Wäldern“, dass seitdem immer dann zu zitieren ist, wenn das moderne Anliegen einer individuellen Selbstverwirklichung mit einer Orientierung an einer naturnah-einfachen, reflektierten Lebensweise verbunden wird.

Zirka 100 Jahre (1948) griff der bekannte Instruktionspsychologe Burrhus F. Skinner den Namen Walden auf, um angesichts der Gräuel des Zweiten Weltkrieges und des Nationalsozialismus einen Roman über eine ideale, ausdrücklich wissenschaftlich-behavioristisch fundierte Gesellschaft zu schreiben. Anders als Morus oder Bacon, die Gesamtgesellschaften und Staatsordnungen schilderten, beschränkt sich Skinner auf die Schilderung einer dörflichen Gemeinschaft – allerdings in der Überzeugung, dass allein eine solche naturnah-e, dörfliche Lebensweise dem Menschen entspräche. Insofern greift Skinner Thoreaus Grundidee einer Abkehr vom städtischen Leben auf; erweitert sie aber von einem Einzelnen auf eine Gruppe von ca. tausend Personen. Ansonsten weißt das Buch eher Parallelen zu utopischen Reiseberichten auf.

In der englischsprachigen Wikipedia-Version wird der Plot von Skinners Romans „Walden Two“ folgendermaßen skizziert²⁰ :

„Six visitors arrive at a thousand-person community then ten years old. A decade earlier, T.E. Frazier wrote an article asking people join him in founding a community based on philosopher H. D. Thoreau's ideas. Two soldiers, returned from the war, seek Frazier, and enlist Professor Burris's help; he finds and communicates with Frazier, then joins the visit to the community. Prof. Burris invites Prof. Augustine Castle, and, with the two soldiers, Rogers and Steve Jamnick, and their girlfriends, Mary Grove and Barbara Macklin, they visit Walden Two. The focus of the story evolves primarily toward the dialogue between Frazier, Prof. Castle, and Prof. Burris, each reflecting their own philosophical and practical concerns about the design and structure of the community. At story's end, one couple stays in the community, while the other visitors leave, however, in a sudden change of heart. Prof. Burris quits his university post and returns to the rural community.“

Beim Durchgang durch die Dorfgemeinschaft Walden Two begegnen den Reisenden ein Vielzahl seltsamer und erklärungsbedürftiger Praxen, von denen im Folgenden nur die direkt mit Bildung und Erziehung verbundenen kurz angesprochen werden sollen²¹:

²⁰ Vgl. http://en.wikipedia.org/wiki/Walden_Two (Stand 14.01.2011)

²¹ Die folgenden Seitenangaben verweisen auf aktuelle deutsche Übersetzung, Skinner 2001.

- Zur Weitergabe von Kultur – aber auch im universitären Unterricht – wird auf Vorlesungen verzichtet. Sie seien seit Erfindung des Buchdrucks überflüssig, soweit es sich bei ihnen nicht um Unterhaltung im Sinne von Theateraufführungen handelt. (S. 46).
- Babys im ersten Lebensjahr werden von ihren leiblichen Eltern getrennt aufgezogen (S. 96-100); sie leben – orientiert an ihrem Bewegungsradius in Glasboxen – die ihnen von der Temperatur und der Ausstattung her eine einschränkungslose körperliche Entfaltung ermöglichen. Die (gesunden) Eltern können ihre Kinder regelmäßig besuchen und z.B. mit ihnen im Freien oder in Spielzimmern spielen. Allerdings hat die Bedeutung der Kern-Familie bzw. von Eltern-Kind-Beziehungen generell abgenommen, wohingegen sich die Bedeutung verwandtschaftlicher Beziehungen oder einer gemeinschaftlichen Fürsorge für die jüngere Generation vervielfältigt hat – insbesondere auch durch frühe Schwangerschaften, so dass 35-jährige oft schon Großeltern sind (S. 139-149).
- Größere Kinder leben in altersbezogenen „Wohngemeinschaften“ (z.B. Eins- bis Dreijährige) mit an ihrer Körpergröße und ihren Interessen ausgerichteten Mobiliar (S. 101, S. 117).
- Die ethische Erziehung ist mit sechs Jahren beendet (S. 108); sie zielt auf die Stärkung und der Vermittlung von Taktiken der Selbstkontrolle bzw. Frustrationstoleranz, um „negative“ Emotionen (Sorge, Hass, Eifersucht, Zorn, Angst, Wut), die in der Gemeinde Walden Two funktionslos sind; auszumerzen (104-116). Diese ethische Erziehung erfolgt experimentell durch kontrolliert-planvolle Konfrontation der Kinder mit dilemmatischen Situationen, die Selbstbeherrschung erfordern. *„Eine Gruppe von Kindern kommt nach einer längeren Wanderung müde und hungrig zurück. Die Kinder freuen sich auf das Abendessen; stattdessen erwartet sie eine Lektion in Selbstbeherrschung: Sie müssen fünf Minuten lang vor den dampfenden Suppenschüsseln stehen.“* (S. 109) Wesentlich ist, dass die Kinder sich in dieser Situation nicht negativen Impulsen überlassen, sondern diese positiv durch Ablenkung, Singen oder Witze, kompensieren. Später soll eine solche positive Verschiebung auch ohne Hilfsmittel und verbale Ablenkungen möglich sein. Generell folgt die Erziehungspraxis in Walden Two dem Prinzip der positiven Verstärkung gewünschter Verhaltensweisen (die Alternative soll Spaß machen) statt der Bestrafungen unerwünschter Verhaltensweisen.
- Dass die Kindern absichtlich mit negativen Situationen konfrontiert werden, legitimiert sich, so Frazier, der philosophische Kopf der Gemeinschaft, mit dem (zukünftigen) Leid, das ihnen auf diese entgeht: *„Die unangenehmen*

Zustände, die wir ihnen planmäßig auferlegen, sind erheblich milder als das normale Unbehagen, vor dem wir sie schützen.“ (S. 114)

- Die Erziehung in Walden Two ist grundsätzlich darauf ausgelegt, die kindliche Motivation an der Erforschung „von allem“ zu *„aufrechterhalten, indem wir das Kind gegen Entmutigung immunisieren. [...] Einige der Spielsachen in unseren klimatisierten Baby-Boxen wurden entworfen, um bei Kindern Ausdauer und Durchhaltevermögen aufzubauen. [...] Wir setzen auf die ungehemmte Neugier, die dem Kind ebenso zu eigen ist wie dem aufgeweckten, wissbegierigen Erwachsenen. Wir setzen auf den Drang, die Umwelt zu beherrschen, der das Baby veranlasst, ein Stück raschelndes Papier zu zerknüllen, und den Wissenschaftler, eine in die Zukunft weisende Naturforschung zu betreiben.“* (S. 125, Hervorhebung im Original)
- Die Kinder lernen vor allen durch Nacheifern älterer Kinder, denen sie in ihrem Wohnumfeld begegnen, das zugleich auch ihr schulischer Aufenthaltsort ist (S. 118-138). Allerdings existiert in Walden Two keine Schule im herkömmlichen Sinn mit Lehrplan, Klassen, Klassenräume, Zertikaten und Prüfungen; lediglich 50% des Personals werden vornehmlich für Betreuungsaufgaben bzw. als Vorbilder benötigt. Da die Kinder von sich aus *„glücklich, eifrig und neugierig“* sind, lernen sie weitgehend von selbst. Es gibt nur selten Unterricht. Gelehrt werden *„lediglich“* Techniken des Lernens und Nachdenkens; ansonsten bekommen die Kinder Anleitungen bei bewusst hergestellten Gelegenheiten (Geographie, Literatur, Naturwissenschaft) oder auch wenn sie im Gemeindeleben - in Werkstätten, Versuchsräumen und auf Feldern – mitarbeiten. *„Wir lehren Anatomie im Schlachthaus, Botanik im Gärtnen, Genetik im Geflügelhaus, Chemie in der Krankenstation, in der Küche und im Labor der Molkerei.“* (S. 120f.)
- In Walden Two wird auf schulische Selektion und Begabtenauslese verzichtet (S. 115): *„Wir machen alle zu tüchtigen Menschen. Bei uns kommen alle über die Barrieren. Einige brauchen mehr Vorbereitung als andere. Aber hinüber kommen sie alle.“* Der traditionellen Schule wird demgegenüber vorgeworfen, dass sie für eine Ernte weniger tüchtiger Menschen, die Erzeugung eines enormen Ausschusses in Kauf genommen habe. Ihr Prinzip sei: *„Vermehre dich übermäßig und triff dann die Auswahl mit unbeugsamer Härte. [...] Die traditionelle Anwendung von Widrigkeiten hat das Ziel, die Starken auszuwählen. Wir kontrollieren die Widrigkeiten, um Stärke zu erzeugen.“* (ebd.)
- Da Walden Two sich als Dorf weiterhin in Amerika ist, steht die Gemeinschaft vor der Aufgabe sich mit der modernen Gesellschaft und ihren Reizen (Filmpalästen, Luxus-Restaurants, Nachtclubs) auseinanderzusetzen.

Walden Two setzt dabei auf umfangreichste Information („*Nichts als die Wahrheit ist unsere Regel*“, S. 205) – und projektförmige Lernaufträge: „*Hin und wieder erteilen wir einer Kindergruppe eine Art detektivischen Auftrag. Ziel des Spiels ist es, in der kürzest möglichen Zeit die Verbindung zwischen einem vorgegebenen Stück Luxus und einem Stück Armut oder Verdorbenheit herzustellen.*“ (S. 205)

- Für die Berufsorientierung und Berufsbildung in Walden Two ist grundlegend (ebd, S. 54-69), dass
 - prinzipiell freie Berufswahl besteht – lediglich begrenzt durch die Anzahl der verfügbaren Arbeitsplätze.
 - mit geleisteten Arbeitsstunden in Walden Two bezahlt wird (Arbeit ist der offizielle Tauschwert, alles Geld – als Tauschwert mit der Umwelt – gehört der Gemeinde): alle Gemeindemitglieder müssen also für ihren Lebensunterhalt immer wieder irgendetwas gemeinschaftlich Wertvolles (wirkliche Muskelarbeit) tun.
 - Zur Sicherung des individuellen Unterhalts in der Regel aber vier Arbeitsstunden pro Tag ausreichen, sogar weniger, wenn anstrengende oder unangenehme Jobs (Kanalreinigung) übernommen werden. Damit ist der Beruf selten der überragende und einzige Lebensinhalt und führt die Knappheit attraktiver Arbeitsplätze nur begrenzt zu Konflikten.
 - schließlich die berufliche Ausbildung individuell kostenfrei ist²² – und als gesellschaftliche nicht individuelle Investition betrachtet wird, aus der entsprechend auch keine individuellen Verdienste oder Ansprüche erwachsen (es gibt keine akademischen Ehrentitel).
- Universitäre Ausbildungen sind in den engen Grenzen von Walden Two nicht möglich – es gibt aber Kooperationen mit externen Einrichtungen, die die gut gebildeten Schülerinnen und Schüler von Walden Two gerne aufnehmen, auch die Gründung eines College ist nicht vorgesehen („Schwamm drüber“, sagt Frazier), da die hierbei einzuhaltenden amerikanischen Schulstandards nicht attraktiv genug sind (S. 121).

Diese Beispiele von Ideen, die in Skinners Buch Walden Two enthalten sind, ließen sich leicht fortsetzen – allerdings muss ich der Ehrlichkeit halber zugeben, dass es sich dann nur um eine nachträgliche und legitimatorische Bemühung handeln würde. Schließlich wurde den Studierenden im Seminar nur der Hinweis auf Walden Two als Vorläufer und Namensgeber des Lehrforschungs-

²² „Alle berufliche Ausbildung wird von der Gemeinde bezahlt und als Teil unseres gemeinsamen Kapitals betrachtet wie jedes andere Werkzeug.“ (Skinner 2001., S. 58)

projekts gegeben; wieso gerade dieser Roman und nicht anderer gewählt wurde – und was genau in diesem Roman von Skinner verhandelt wird, das haben die Studierenden von mir im Seminar nicht erfahren. Lediglich der Literaturhinweis und der Zugang zu Textauszügen über einen Seminarreader wurden ihnen nahe gelegt, ohne verbindliche Vorgabe diesem Angebot auch nutzen zu müssen.

Als assoziative Verbindung zwischen Walden Two und dem Lehrforschungsprojekt Walden III wurde lediglich auf das vergleichbare Prinzip der Verhaltenssteuerung verwiesen. Ähnlich wie in Walden Two die Kinder mit bestimmten, ausgewählten Situationen konfrontiert werden, in denen sie ein positives Verhalten erlernen oder erneut anwenden sollen – so erfolgt auch die Erziehung und Bildung in der Computersimulation über Programmierung. Und ähnlich wie in Walden Two ist auch Walden III – bei allen Einwänden und Nachfragen im Detail – zumindest dem Anspruch nach als eine positive Utopie zu verstehen. Es geht um das wirkliche, das echte Glück der Menschen und dessen bewusste, wissenschaftlich-rationale und naturgemäße Gewährleistung durch Bildung und Erziehung. Die Unterwerfung der Kinder und Jugendlichen unter Ideologien durch Drogen und Indoktrination ist ausgeschlossen, lediglich der Glaube an die beständige experimentelle Prüfung, Irritation und Weiterentwicklung der eigenen Vorstellungen ist vielleicht ein fester Wert.

Hingewiesen wurden die Studierenden im Seminar noch auf verschiedene Umsetzungsversuche von Walden Two²³ – als auch auf eine erst im Jahr 2010 auf Google-Docs hinterlegte Verfassung möglicher zukünftiger Walden-Two-Gemeinden.²⁴

Dass schließlich auch auf Jean-Jaques Rousseaus Erziehungsroman Emile als ein möglicher ideengeschichtlicher Vorläufer und Bezugspunkt der Computersimulation Walden III gesehen werden könne, soll hier ebenso nur angedeutet werden, wie im Seminar an der Helmut-Schmidt-Universität. Rousseaus Überlegungen fanden dennoch in einigen studentischen Arbeiten Aufnahme – allerdings konzentriert auf das Grundprinzip der negativen Erziehung und Rousseaus Konturierung der Erzieher/Lehrer-Rolle als beständig anwesender väterlicher Freund.²⁵ Betont wird so vor allem ein mögliches Gestaltungskonzept von Walden III, in dem kindlich-freie Erforschen und Experimentieren des Zöglings vom klugen Erzieher konsequent begleitet, überwacht und auf be-

²³ Verwiesen wurde auf die Websites der Twin Oaks Intentional Community (<http://www.twinoaks.org/index.html>) als auch auf die Website der Comunida de los Horcones (<http://www.loshorcones.org/start/waldentwo.html>) (Stand 15.09.2011)

²⁴ https://docs.google.com/leaf?id=0B7Z0EEN9tTG9MjlnN2EzMWWMtY2U3My00ODcwLTlhZjktZGYONTg2YzVhZTBj&sort=name&layout=list&pid=0BwjX_dbOlwbSZig4ZjNiN2ItNzc1MS00MmI2LTllZjQtMzBIYzViMmNmNzE2&cindex=15 (Stand 15.09.2011)

²⁵ Vgl. den Beitrag von Weichert u.a. und hier allem Kapitel 4.2.

stimmte dilemmatisch vorkonstruierte Sachverhalte hingelenkt wird. Dabei hätte die von Rousseau befürwortete Herausführung des Zöglings aus der elterlich- städtische in eine quasi-natürlich, ländliche Erziehungsumwelt noch wesentlich mehr Anregungen geboten,. Interessant wäre ebenso, Rousseaus Ablehnung einer intellektualistischen Buchbildung, die Bevorzugung handwerklich-natürlicher Befähigungen, einer forcierten moralisch-ethischen Erziehung der Zehn- bis Zwölfjährigen sowie der Betonung der Jagd als Erziehungsthema, zur Kanalisierung der triebhaft-männlich-pubertären Leidenschaften gewesen.

3. Die Arbeitsvorgaben, ihre Umsetzung und die Ergebnisse des Seminars

Die mündliche Vorgestellung der Romanidee auf der ersten Seminarsitzung und der literarisch-ideengeschichtlichen Bezüge auf der zweiten Seminarsitzungen entsprachen nicht den hier differenziert und sprachlich kontrolliert entwickelten Berichten; die Kernaussagen waren jedoch identisch. Im Seminar soll es um die kritische Prüfung und konzeptuelle Weiterentwicklung einer Romanidee gehen:

- bei der die Beschulung der nachwachsenden Generation in einer Computersimulation stattfindet, und
- die mit der Science-Fiction-Literatur, den philosophisch-literarischen Reisen zu Glücksländern und explizit mit Skinners Buch *Walden Two* eine Vielzahl von Vorläufern habe

Als offen – bzw. als unverbindlich und ungefestigt – gekennzeichnet wurde die genaue Umsetzung der Computersimulation. Insbesondere dass die „Zöglinge“ in Kampfsituationen gestellt werden sollen oder dass der Bildungsgang über eine mehrfache Irritation von Wirklichkeitswahrnehmungen verlaufe, war nicht als gemeinsame Vorgabe festgelegt.

3.1. Die Arbeitsvorgaben

Aufgabe der Studierenden sollte es lediglich sein, im Rahmen dieses fiktiven Szenarios Konzepte dafür zu entwickeln, wie das Curriculum in dieser Computersimulation aussehen könnte und zu realisieren wäre. Als thematische Einengung und Konkretisierung wurde „lediglich“ der gesellschaftstheoretische Spekulationsraum minimiert und zugleich eine thematische Orientierung auf Demokratieerziehung nahe gelegt : Die in Frage stehenden Zukunftsgesellschaft sollte sich in ihren staatsorganisatorischen Prinzipien und Grundnormen nicht wesentlich von der heutigen bundesdeutschen Gegenwartsgesellschaft unterscheiden (Demokratie, Sozialstaat, Bundesstaat, Rechtsstaat). Vor allem die im

Grundgesetz festgehaltenen Grundrechte (z.B. unantastbare Würde, freie Enthaltung der Persönlichkeit, Gleichbehandlung/Nichtdiskriminierung, freie Orts- und Berufswahl, Glaubens-, Meinungs- und Versammlungsfreiheit, Recht auf eine Privatsphäre = Unverletzlichkeit der Wohnung, Schutz des Eigentums) und den Länderverfassungen bzw. Schulgesetzen festgehaltenen grundlegenden Erziehungs- und Bildungsvorstellungen sollten so grundlegend auch für die Computersimulation und ihren Auftrag einer angemessenen und grundgesetzkonformen Staatsbürgerbildung/Demokratieerziehung gelten.

Alle weiteren Grenzsetzungen für die Arbeit der Studierenden waren nur organisatorischer Natur und sollten gewährleisten, dass die Studierenden innerhalb des begrenzten zeitlichen Rahmens von vier Monaten zu einem für sie zufrieden stellenden schriftlichen Ergebnis kommen könnten, dass durch den Dozenten nach allgemeinen Kriterien gelungener wissenschaftlicher Argumentation bewertet werden könne.

Eine wesentliche organisatorische Vorgabe war, dass ausschließlich nur Gruppenarbeiten zugelassen waren – und damit eine Selbstkontrolle und gegenseitige Beratung und Stützung der Studierenden untereinander zum Arbeitsprinzip erhoben wurde. Die Festlegung der Recherchethemen wurde dabei den Studierenden ebenso überlassen wie ihre Umsetzung in konkrete, arbeitsteilig zu vollziehende Arbeitsschritte. Ich übernahm „lediglich“ die Aufgabe einer Beratung bei der Themenwahl und Themeneingrenzung und einer Begleitung der Gruppenarbeiten.²⁶

Erwartet wurde pro Arbeitsgruppe schließlich ein Text mit unbestimmtem Seitenumfang. Nur inhaltlich war als Minimalnorm vorgegeben, dass der Text einen nachvollziehbaren, stringenten, in sich logischen und umsichtigen reflektierten Gedankengang enthalten solle, der sich explizit der Frage stellt, ob und wie die „Computersimulation“ bzw. ein Teilaspekt von ihr realisiert werden soll und kann. Dazu war den Studierenden eine Textstruktur empfohlen – die neben den üblichen Elementen (Einleitung und Begriffsdefinition) auch die Ableitung von konkreten Konsequenzen für Walden III beinhaltete.²⁷

Für den Umfang des Textes gab es keine eindeutigen Vorgaben. Lediglich der individuell zuordenbare Beitrag sollte ca. neun bis zwölf Seiten haben, um

²⁶ Eine Zeitlang schienen einige Studierenden die Vorstellung zu haben, ich würde sie dazu benutzen den gedachten Roman zu schreiben bzw. zu planen; andere zeigten sich ausgesprochen enttäuscht, als sie merkten, dass sie am Ende doch „nur“ eine wissenschaftliche Hausarbeit mit einem systematischen Nachweis genutzter Quellen vorlegen sollten.

²⁷ Die Studierenden wurde auch eine Dot-Datei (Dokument-Vorlage für Word 2003) zur Verfügung gestellt, in der nur eine begrenzte Anzahl von Layout-Optionen zur Textgestaltung enthalten war – unter anderem aber auch ein Extra-Format für Konsequenzen. Darüber hinaus gab es formale Vorgaben zur Textabgabe (elektronisch) und zur Zitation (in Fußnoten).

eine individuelle Leistungsbewertung im Rahmen der Gruppenarbeit zu ermöglichen, was bei einer Gruppengröße von vier bis sechs Personen einen Umfang von mindestens 36 Seiten pro Arbeitsgruppe nahe legte.

3.2 Die Beiträge der Studierenden: Zur Struktur des Readers

Allein dass der Reader nunmehr vorliegt – und Beiträge aller Studierenden des Seminars enthält – kann als Erfolg des Seminarkonzepts gewertet werden (oder der Selbstausbeutungs- und Leidensfähigkeit der Studierenden). Selbstverständlich haben nicht alle Beiträge dieselbe Qualität, doch konnten grobe formale und inhaltliche Fehler, die nicht durch eine leichte redaktionelle Bearbeitung ausgebügelt werden könnten, nicht beobachtet werden. So zumindest meine Einschätzung als Herausgeber.

Selbstverständlich ist auch, dass nicht alle Gruppen die Impulsen der Roman- und Vorläuferidee, wie es in den vorhergehenden Abschnitten entfaltet wurde, umfassend ausgegriffen haben. Dagegen steht einerseits der Umstand, dass für mich die Tragfähigkeit des Konzepts und Ideenspektrums des Seminars am Anfang weitaus weniger klar und gesichert erschien, als nun nach Ablauf des Seminars und ich entsprechend die thematischen Vorgaben weitaus weniger zwingend und eindeutig formulierte, als im vorliegenden Beitrag. Der thematische Entscheidungsspielraum für die studentischen Arbeitsgruppen bei der spekulativen Umgestaltung der Computersimulation war so erheblich und wurde auch unterschiedlich genutzt. So verlegt eine Arbeitsgruppe das Alter des „Schul“-Eintritts (der Aufnahme in die Computersimulation) deutlich nach vorne – von ungefähr 12 Jahre auf 6 Jahre, und entschied sich eine andere Arbeitsgruppe von einer sequentiell immer wieder unterbrochenen Simulation auszugehen, die neben Phasen des simulierten Erlernens auch Phasen der realen Verfestigung und Anwendung enthielt.

Auch die Entscheidung, welche Aspekte der Computersimulation in den Arbeitsgruppen untersucht werden sollten, variierten erheblich. Neben eher didaktisch-unterrichtsbezogenen Themenstellungen zur Demokratie- und Persönlichkeitserziehung gibt es auch gesellschaftstheoretische, die sich mit der Wahrscheinlichkeit auseinandersetzten, dass eine solche Zukunftsgesellschaft mit einer Simulationsschule heranwachsen könne – und welche aktuell schon sichtbaren sozioökonomischen Tendenzen in diese Richtung verweisen. Eine andere AG bemühte sich um eine Aufarbeitung aktueller philosophischer, naturwissenschaftlicher, technischer und künstlerisch-medialer Anregungen für die Idee einer Simulationsschule; eine letzte schließlich dann doch um die Prüfung von Skinners Konzept Walden II, angesichts pädagogischer, juristischer und psychologischer „Erkenntnisfortschritte“ seit 1948.

Die Vielfalt der Beiträge hat die strukturierte Anordnung der Texte in diesem Reader eher erleichtert als erschwert. Ihre nun realisierte Abfolge orientiert sich am Gedanken einer zunehmenden Annäherung an konkrete curriculare und didaktische Ausgestaltungen der zukünftigen Computersimulation. Am Anfang stehen die gesellschaftstheoretischen, von der bundesdeutschen Gegenwart bzw. Skinners Walden Two ausgehenden Betrachtungen – die auf zunehmend immer speziellere Fragestellungen der Demokratieerziehung zulaufen: vom Konzepten der Mündigkeit und Handlungsorientierung (Dewey) bis hin zur Auseinandersetzung mit Diskriminierung und abweichenden Verhalten. Zum Teil wurden für einen stringenteren Gedankengang des Readers die Arbeitsgruppenbeiträge in separate Kapitel von Einzelautoren „zerteilt“, was allerdings nur dann sinnvoll und plausibel erschien, wenn das Bemühen der AG, die Einzeltexte der AG-Mitglieder selbst in einen Gesamtzusammenhang zu stellen, kaum über eine additive Synopse hinausging.

So sind die im Beitrag „Die Schule der Zukunft“ von *Weichert u.a.* zusammengefassten Recherchen denkbar heterogen, dennoch von einem deutlichen Bemühen um Verknüpfung und gegenseitige Bezugnahme getragen. Die Leistung dieses Beitrages besteht in der Zusammenstellung von Ansatzpunkten für vertiefende Recherchen: zu möglichen Szenarien gesellschaftlichen Wandels, oder zu technisch-konzeptionellen Vorläufern des virtuellen Lernens. Ein besonderer Blickpunkt bildet die Frage der gesellschaftlich konsensfähigen Norm- und Werterziehung. Nicht mehr enthalten in diesem Beitrag ist ein von Peter Dannehl verfasster Abschnitt, in dem aktuelle Diskussionen zum Europäischen Qualitätsrahmen als möglichen Orientierungen für zukünftige curriculare Strukturen von schulischen Abschlüssen verweist. Dieser Abschnitt wurde für den Reader mit einem ähnlich an gegenwärtigen soziodemographischen und im frühkindlichen Bereich anknüpfenden Entwicklungen ansetzenden Texten von Jens Glaß zu einem neuen Kapitel mit dem Titel „*Wie wahrscheinlich ist Walden III?*“ zusammengefügt (*Dannehl u.a.*). Dieser Beitrag diskutiert somit noch stärker als der von Weichert et.al. die Voraussehbarkeit von Walden III anhand gegenwartsbezogener Informationen – und spricht sich damit implizit für eine sachorientierte Erdung der Spekulationen aus.

Das anschließende Kapitel von *Ahnert u.a.* befragt Skinners Walden Two unter drei Perspektiven, inwieweit es vorbildhaft für eine Konzeption von Walden III unter den staatsorganisatorischen Bedingungen der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft sein kann. Aus juristischer Perspektive ergeben sich vor allem Bedenken hinsichtlich der Einschränkung des Elterneinflusses auf die Erziehung der Kinder und Jugendlichen, in pädagogischer Perspektive erscheint vor allem die faktisch In-Eins-Setzung von Sozialisation und Erziehung fragwürdig. Skinner scheint von einer weitgehenden Beherrschbarkeit und Designbar-

keit der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen auszugehen, so dass die gesamte Umwelt koordiniert erzieherisch auf die Heranwachsenden einwirkt. Konsequenterweise sind damit persönlich zuständige Erzieher (die Eltern) aber auch explizite Erziehungsmaßnahmen bis hin zu Einrichtungen zur gesellschaftlichen Verarbeitung von Delinquenz (Gefängnisse) nicht mehr nötig: in einer Gesellschaft, die keine vielfältigen Sozialisationsinstanzen und widersprüchlich-vielfältigen sozialen Räume kennt, besteht womöglich keine Gelegenheit zur Abweichung. Angefragt ist damit zugleich die dritte Perspektive dieses Beitrages: die psychologisch bzw. bindungstheoretische: mit ihr wird ein vor allem ein zu harmonisch-technisches Verständnis der emotionalen Bedürfnisse von Kleinkindern problematisiert, Individualität ebenso wie Geborgenheit, Anerkennung und Vertrauen schienen bei Skinner als menschliche Bedürfnisse, die problemlos gesellschaftlich integriert und erfüllt werden können, so dass nachhaltige zwischenmenschliche Spannungen in Walden Two nicht auftauchen. Der vorliegende Beitrag verweist insgesamt auf die Hinterfragungsbedürftigkeit dieser Annahmen.

Sandra Huber diskutiert in ihrem Aufsatz die Zielsetzung einer gelungenen Identitätsentwicklung als gesellschaftliches Interesse, das einen entsprechenden Bildungsauftrag begründen könnte und als darauf aufbauende pädagogische Herausforderung. Walden III wird als Ort einer möglichen Identitätserziehung skizziert.

In dem Beitrag von *Kassya u.a.* wird mit einem ähnlichen handlungsorientierten Zugriff das Thema der Mündigkeitserziehung als Thema von Walden III aufgegriffen. In einer breiten und gehaltvollen Durchsicht durch die erziehungswissenschaftliche Literatur zur Mündigkeit als Voraussetzung von Demokratie und grundlegenden Paradoxien der Mündigkeitserziehung bestimmen die Autoren zentrale Prinzipien, die für eine entsprechende curricular-didaktische Ausgestaltung von Walden III grundlegend sein könnten.

Daniel Wentz schlägt in seinem Text vor, die Erziehungskonzeption Deweys insbesondere mit ihrem Ansatz der Handlungsorientierung als eine Grundlage von Walden III in den Blick zu nehmen.

In dem umfangreichen und differenziert argumentierenden Beitrag von *Büschleb u.a.* wird ebenfalls wie den vorhergehenden Texten ein Aspekt der Persönlichkeitsbildung aufgegriffen; hier nun unter dem Leitbegriff moralischer bzw. ethischer Erziehung. Der Beitrag besteht aus vier separaten Studien, die unterschiedliche Aspekte moralisch-ethischer Erziehung diskutieren. Das einleitende Kapitel kommt ausgehend von begriffstheoretischen Erörterungen zur Einschätzung, dass für Konzeptionen einer ethisch-moralischen Bildung in Walden III insbesondere Ansätze einer Prozessethik in den Blick zu nehmen sind.

Das zweite Kapitel erörtert dann die Moralstufenmodell von Piaget und Kohlberg, um in kritischer Auseinandersetzung mit ihnen, ihre Nützlichkeit für die curriculare Gestaltung einer ethisch-moralischen Erziehung abzuwägen. Im dritten Kapitel werden zwei Thesen zum Zusammenhang von Moralität und Gesellschaft diskutiert und gegeneinander abgewogen. Einerseits wird die These geprüft, dass der Staat / die Gesellschaft eine ethisch-moralische Erziehung veranstalten und verantworten müsse, andererseits wird an konkreten Beispielen aufgezeigt, dass die fallbezogene Berechtigung unmoralischen Verhaltens gesellschaftlich anerkannt sei und dies ebenfalls in die Moralerziehung zu berücksichtigen sei. Das vierte und letzte Kapitel dieses Beitrags greift die funktionalistische Diagnose einer gesellschaftlichen Notwendigkeit sozialer Ungleichheit auf, um auf die Bedeutung der Legitimation sozialer Ungleichheit z.B. durch Vermittlung des Leistungsprinzips als gerechtes und gerechtfertigtes Auswahlverfahren hinzuweisen. Das Leistungsprinzip, so die knappe Folgerung, müsse auch in Walden III ein Grundmechanismus der Bewertung erwartungsgerechten Verhaltens sein.

Daniel Ziewe diskutiert in seinem Beitrag, den Umstand, dass die heutige bundesdeutsche Gesellschaft durch vielfältige interaktionelle und institutionelle Diskriminierungen geprägt sei – und dass dieser Sachverhalt wahrscheinlich auch für die Zukunftsgesellschaft von Walden III gelten werde. Daraus schlussfolgert Ziewe, dass auch in Walden III eine Sensibilisierung für die Problematik von Diskriminierungen und eine Einführung in Möglichkeiten ihres Abbaus stattfinden müsse.

Der abschließende Beitrag von *Behrendt/Kortum* rundet in mehrfacher den vorliegenden Reader ab. Zum einen ergänzen sie die Diskussionen von Büschleb u.a. zur Moralerziehung und insbesondere zur Bedeutung von „Unmoral“ durch einen theoretisch gehaltvollen und differenziert argumentierenden Beitrag zum Thema abweichendes Verhalten. Zum anderen greifen die Autoren wie der Beitrag von Ahnert u.a. auf den ideengeschichtlichen Vorgänger der Lernsimulation Walden III zurück: auf Skinners Konzeption einer experimentellen Gemeinde „Walden Two“. In der Auseinandersetzung mit dem Erziehungskonzept Skinners, dessen theoretisch-konzeptionellen Bezugnahmen ausgewiesen und in den Kontext alternativer Theorien abweichenden Verhaltens gestellt werden, prüfen die Autoren auf äußerst umsichtige und konsequente Weise, welche Hinweise aus der bisherigen Forschung für die Lernsimulation Walden III wirklich abzuleiten sind. So ist dieser letzte Beitrag auch derjenige, der am klarsten den Intentionen des Seminarleiters folgte – eine knappe Übersicht über Forschungsstände zu einer kritisch-differenzierten Reflexion zu nutzen, was in Walden III möglich sein könnte, machbar und aussichtsreich wäre und vor allem auch, was aus welchen Gründen NICHT!

4. Zur Ergiebigkeit eines Forschungsprojekts

Die Vielfalt der von den Studierenden bearbeiteten Themen kann und soll als Beleg für produktive Impulswirkung der dem Seminar zu Grunde gelegten Erzählung genommen werden. Bei aller Pragmatik der studentischen Textarbeiten finden sich in nahezu allen Beiträgen wertvolle weiterführende Hinweise. Walden III, so ist mit den Texten hervorzuheben, ist sowohl technisch als auch konzeptionell keine allzu ferne und ungewöhnliche Idee. Werden in den vorliegenden Studien vor allem literarische und ideengeschichtliche Verweise aufgearbeitet, so könnte sich in zukünftigen Studien noch stärker den Praxen elektronischer Medien angenommen werden, insbesondere der Computerspiele als Andeutungen von Möglichkeiten und Grenzen virtueller Lernwelten?

Wichtiger noch als diese Machbarkeitshinweise scheinen mir aber die Anmerkungen zu möglichen Problemen bzw. Klärungsbedarfen bei der Umsetzung von Walden III. So scheint die Bedarf an Lehrkräfte sehr begrenzt, wenn mit Rousseau davon ausgegangen werden kann, dass die – nun sogar zielgerichtet programmierte – Natur von selbst erzieht, d.h. aufgrund der ihr zugrunde liegenden Regeln jederzeit angemessene Rückmeldungen für individuelle Lernprozesse gibt. Andererseits, so entdecken die Studierenden, scheint eine den Lernenden begleitende Lehrkraft auch deswegen wichtig, um Lernaktivitäten explizit als Lernaktivitäten hervorzuheben. Insbesondere wenn reflexiv und nachhaltig gelernt werden, braucht es womöglich ein Gegenüber, dass eine abstrahierende und systematisierende Distanz zu den erfahrenen Lektionen vermittelt.

Von einer Lust an Irritation und kritischen Nachfragen geprägt sind schließlich die studentischen Auseinandersetzungen mit Erziehungszielen und ihren zum Teil dilemmatischen Ansprüchen:

- wie der Demokratieerziehung, die keine Indoktrination werden darf,
- wie bei der Werte-, Moralitäts- oder Identitätserziehung, die berücksichtigen muss, dass Unmoralität sich situativ unter Nützlichkeitsgesichtspunkten rechtfertigen lässt oder
- wie eine Anti-Diskriminierungspädagogik, die Diskriminierungserfahrungen voraussetzen oder erzeugen muss, um nicht bei einer nur kognitiven Auseinandersetzung zu verbleiben, sondern Handlungsfähigkeit herzustellen.

So sind die hier zusammengestellten Texte weitaus mehr als ein Beleg intensiver Arbeit. Sie sind weiterführende Anregungen zu wissenschaftlicher Tätigkeit sei es in Seminaren oder eigenständigen Forschungsprojekten und expliziter Beleg dafür, dass es ergiebig ist, von den Studierenden im Rahmen letztlich nur sehr vager Impulssetzungen zu einem Lehrforschungsprojekt, eine riskant-eigenständige Auseinandersetzung zu verlangen.

Die Schule der Zukunft

Der folgende Beitrag besteht mehreren Recherchen zu möglichen Szenarien gesellschaftlichen Wandels, die auch das Entstehen von simulationsbasierten Bildungssystemen beinhalten könnten, und zu technisch-konzeptionellen Vorläufern des virtuellen Lernens. Darüber hinaus wird über die begrifflich-konzeptionelle Auseinandersetzung mit Werten und Normen moderner Gesellschaften ein Thema vorbereitet, das sich auch in anderen Gruppenarbeiten dieses Readers wieder findet: Wiederholt wird es um Herausforderungen und Formen schulischer Moralerziehung gehen. Neben diesen Recherchen ist an dem Beitrag auch die einleitende Reflexion und Ergänzung des Szenarios der Computerschule hervorzuheben. Anders als in dem vorgegebenen allgemeinen Szenario von Walden III Geschichte gehen die Autoren davon aus, dass die simulierten Lernprozesse nicht nur im Schlaf, sondern auch unbewusst stattfinden. Deshalb ergänzen sie den Simulationsunterricht durch einen jeweils nachgeordneten mehrjährigen Akademieaufenthalt, in dem die Schülerinnen und Schüler das unbewusst schon angelegte Wissen, wahrzunehmen, einzuordnen und anzuwenden lernen. Die weiterführende Frage, ob Lernen als unbewusstes Einspeichern von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten in ein Gehirn bzw. einen Körper eines Individuums denkbar ist, wird allerdings nur aufgeworfen.

1. Einleitung

„...uns bleibt nur die Wahl, hart zu arbeiten, um diese höchst wirksamen Technologien zur Beförderung unserer Werte anzuwenden – auch wenn anscheinend öfters Streit darüber aufkommt, welche Werte das sein sollten.“¹

Die ständige Suche nach Innovationen in Bildung, Wissenschaft und Wirtschaft ist gerade in Zeiten der verstärkten Nutzung von Medien und hochentwickelten Technologien elementarer Bestandteil der Gesellschaft. Menschen scheinen nicht mehr darüber nachzudenken wie und warum das Internet genutzt wird – sie hinterfragen keine Techniken wie Smartphones oder Cloud-Computing – sie bleiben auf dem neuesten Stand der Entwicklung und nehmen anscheinend alles hin ohne genauer zu hinterfragen. Doch was passiert, wenn Technologien nicht nur zum Zeitvertreib oder zur Arbeitserleichterung genutzt werden wür-

¹ Kurzweil, Ray. In: Woltron 2004, S.43.

den, wie es der allgemeine Endverbraucher annimmt? Was wäre, wenn technische Innovationen Bildung und damit das ganze zukünftige Zusammenleben regelrecht neu ordnen, wenn nicht sogar revolutionieren könnten?

Dieses Projekt beschäftigt sich mit zukünftigen Szenarien, in welchen es möglich wird Schule neu zu definieren bzw. neu zu gestalten. Inwiefern könnte ein technisches Hilfsmittel – genauer die Computersimulation oder der virtuelle Raum – Bildung zukünftig unterstützen? Wäre es einfacher, wenn Wissens- sowie Werte- und Normenvermittlung quasi über Nacht und im Schlaf mit Hilfe von Computersimulationen stattfinden könnte? Ist so etwas überhaupt nach wissenschaftlichen Voraussetzungen möglich?

Neue Bildungskonzepte für die Zukunft entstehen nahezu täglich.² Angesetzt wird dabei vorrangig an aktuellen Problemstellungen und Herausforderungen. Die Motivation zur Bildungsreform entsteht aus zu beseitigende Defizite und auszubauende Stärken (Stichwort PISA) und somit aus Gegenwartsdiagnosen. Ein phantasievoller Blick in eine eigenständige begründete, wünschenswerte Zukunft als ein anzustrebendes Ideal findet sich der aktuellen Bildungsdiskussion eher selten. Aber könnte nicht eine Auseinandersetzung mit der Zukunft, am Rande der Fiktion, und den zukünftig vielleicht realisierbaren und realisierten, überraschenden und neuartigen Ideen von Schule und Schulgestaltung, sinnvoll sein? Vielleicht unterscheidet sich Bildung der Zukunft von der Bildung der Gegenwart. Dieses Credo leitet zumindest die Projektgruppe „Schule der Zukunft“, deren Arbeitsergebnisse im Walden III-Seminar an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg im Folgenden vorgestellt werden sollen. Vorgestellt in einer Mischung von Fiktion und Wissenschaft wird ein zukünftiges Schulmodell, welches sich stark auf die Vermittlung von gesellschaftlichen Werten und Normen ausrichtet Orientiert am Konzept der negativen Erziehung von Jean Jaques Rousseau wird die Rolle des Lehrers in Lernprozessen diskutiert.

1.1. Fragestellung

Ausgehend vom quasi unerschöpflichen Möglichkeitsraum, eine Schule der Zukunft zu konzipieren, sah sich die Projektgruppe herausgefordert, von vornherein Einschränkungen vorzunehmen und Prioritäten zu setzen. Prinzipiell aussichtslos schien es, ein differenziertes Gesamtbild von Schule entwerfen zu wollen, welches detailliert die verschiedenen curricularen, organisatorischen und personellen Aspekte von Schulgestaltung durchexerzieren würde. Selbst Grundsatzklärungen zu wahrscheinlichen Prioritäten in zukünftigen Lehrplan oder zu dauerhaft tragfähigen Schulstrukturen traute sich die AG angesichts der

² Vgl. dazu z.B. Wolff 2001.

gegenwärtig vielfältig-widersprüchlichen Debatten zu Schule und Bildung kaum zu. Der letztlich gewählte Lösungsansatz entspricht dem des gesamten Seminars: wo eine empirisch eindeutige Festlegung unmöglich ist, wird eben eine spekulative Festlegung getroffen, deren Tragfähigkeit und Konsequenzen dann wissenschaftlich nachgegangen werden kann. Die Arbeitsgruppe entschloss sich entsprechend, die durch den Dozenten vorgegeben Überlegungen zur Computersimulation Walden III, durch eigene Prämissen zu ergänzen. Diese AG-spezifischen Setzungen seien hier einleitend kurz wider gegeben.

Die AG geht für ihre Recherchen davon aus: In einer Gesellschaft, welche sich in ihren Werten, Normen, Gesetzen und Voraussetzungen an der Bundesrepublik Deutschland orientiert, kommt es durch ein einschneidendes Ereignis³ zu einem Umbruch im gemeinschaftlichen Denken. Die Gesellschaft, die sich in ihrer Existenz gefährdet sieht, entschließt sich ihr Bildungssystem grundsätzlich umzustrukturieren, um ihr Fortbestehen zu mögliche. Für die schulische Bildung werden Akademien eingerichtet, die einen erweiterten – ganzheitlichen - Bildungsauftrag übernehmen. Neben grundlegendem Wissen in Fächern wie Mathematik, Muttersprache sollen in ihnen vor allem die notwendigen Einstellungen und Vorstellungen (Werte, Normen, Spielregeln und Gesetze) vermittelt werden, die für eine moderne Gesellschaft notwendig sind. Dazu zählt insbesondere der Grundsatz einer Bildung zur Mündigkeit. Entstanden ist ein dreistufiges, nach Altersstufen differenziertes Akademien-System, in dem alle Kinder und Jugendlichen ohne Unterschiede nach Klassen, Herkunft oder Verdienst einbezogen werden. Eingeleitet wird die Ausbildung in der jeweiligen Altersstufe (Kindheit, Jugend und frühe Adoleszenz) durch die Teilnahme an einer Computersimulationen, wie sie im Seminar grundsätzlich als Vermittlungsform schulischen Wissens vorgegeben war.⁴ Durch diese Computersimulation wird über den Zeitraum einer Nacht das gesamte Lernprogramm der bevorstehenden Ausbildungsstufe in das Unterbewusstsein der Schülerinnen und Schüler „verpflanzt“. In den Akademien als aktivierende Lernumgebung, in denen Lehrer weitgehend durch Erzieher ersetzt werden, erhalten die Schülerinnen und Schüler dann die Gelegenheit, das „verpflanzte“ Wissen anzuwenden. Durch diese zweiphasige Struktur von computersimuliert-fremdgesteuerter Vermittlung einerseits und real-eigenständiger Anwendung und Erprobung andererseits berücksichtigt die Zukunftsgesellschaft, dass es bei Bildungsprozessen nicht nur um bloße Wissensvermittlung geht und insbesondere die Gefahr einer uniformen Ausbildung von Einheitsmenschen begegnet werden muss. In den Akade-

³ In Kapitel 2.1. werden verschiedene potenzielle zukünftige Ereignisse näher erläutert.

⁴ Wie eine solche Wissensvermittlung durch Computersimulationen geschehen kann wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels diskutiert.

mien stehen so das Hinterfragen und die Diskussion der zuvor erworbenen Wissensinhalte im Vordergrund. Die computersimulierte Verpflanzung von Wissen in das Unterbewusstsein stellt hierfür nur Voraussetzungen bereit. Die mathematische Grundlagen oder das grammatikalische Verständnis der Muttersprache werden gelegt, um so Gelegenheit und Raum für weiterführende und auch überraschend-kreative Lernprozesse zu legen.

Anstatt das Gesamtcurriculum dieser Computersimulationen und Akademien zu thematisieren, entschied sich die Arbeitsgruppe zudem, in ihren Überlegungen das Thema und den Bildungsauftrag der Werte- und Normvermittlung zu fokussieren. In Zeiten von häufiger und massiver auftretenden Naturkatastrophen, dem Schwinden von nichterneuerbaren Ressourcen und einer krisenanfälligeren Weltwirtschaft schien ihr diese Eingrenzung durchaus gerechtfertigt. Soziale Kompetenzen und ein respektvolles und vor allem friedvolles Miteinander dürften sich zu Grundvoraussetzungen zum Erhalt der menschlichen Existenz entwickeln und einen entsprechend dominanteren Platz in der Schulbildung einnehmen.

1.2. Argumentationsstruktur

Das Ziel der Arbeitsgruppe ist es zu einer Diskussion um eine mögliche Schule der Zukunft weiterführende Hinweise beizusteuern, nicht mehr und nicht weniger. In Kapitel 2 dieses Beitrages wird so Frage diskutiert, ob Computersimulationen, welche eine Verbindung Mensch/Maschine herstellen könnten, überhaupt möglich sind. Sinn und Zweck dieses Kapitels ist es Grundlagen zu schaffen, um in den darauffolgenden Kapiteln die theoretischen und praktischen Anwendungsfelder der Schule der Zukunft näher beleuchten zu können.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit der schon als wesentlich hervorgehobenen Werte- und Normenvermittlung als zentralem Element eines Zukunftsscurriculums. Thematisiert wird: Was sind Werte und Normen? Wie entstehen sie? Und warum sind sie in einer, an die heutige Bundesrepublik Deutschland angelehnten, zukünftigen Gesellschaft überhaupt wichtig? Mit den entsprechenden Klärungen soll so die Frage einer sinnvollen Werte- und Normenvermittlung aufgegriffen werden. Gerade wenn in einer Computersimulationen in grundlegend geltende Werte und Normen eingeführt werden soll, muss eindeutig bestimmbar sein, welche Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft wie der Bundesrepublik Deutschland überhaupt wichtig sind.

Im 4. Kapitel soll schließlich die Thematik der Vermittlung von Wissen in möglichen virtuellen Lernräumen und Computersimulationen aufgearbeitet werden. Im Zuge dessen rückt die Frage nach der Notwendigkeit eines Lehrers bzw. Erziehers in den Mittelpunkt. Ist es durch den Einsatz von Computern und

effektiven Computersimulationen in einer virtuellen Realität überhaupt notwendig Lehrer im eigentlichen Sinne zu beschäftigen und einzusetzen?⁵

Abgeschlossen wird der Beitrag durch eine Zusammenstellung der wichtigsten Rechercheergebnisse und ihrer Bedeutung für ein fiktives Walden III.

2. Szenarien: Gesellschaftlicher Wandel und Computersimulation

Als Basis der folgenden Überlegungen festzuhalten ist: Unsere Welt steuert auf einschneidende Veränderungen zu. Politik und Gesellschaft unterliegen rasanten Entwicklungen. Der Klimawandel, seltener werdende Ressourcen wie Öl und Wasser sowie ökonomische Krisen sind ausschlaggebend für tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen. Einige dieser Veränderungen sind schon weitgehend voraussehbar; andere finden aktuell noch im Status mehr oder weniger plausibler Science-Fiction⁶. Im folgenden Kapitel soll eine –sicherlich nicht vollständiges und ergänzbares – Rechercheergebnis vorgestellt werden, welche Zukunftsszenarien sich in aktuellen wissenschaftlichen und literarischen Texten finden. Beurteilbar werden soll so der Neuigkeitsgrad und die Extravaganz, der im Seminar thematisierten Zukunftsschule durch Computersimulation. Abschnitt 2.1 thematisiert dazu mögliche Szenarien für die Entstehung einer Zukunftsgesellschaft; Abschnitt 2.2 literarische und wissenschaftliche Ansätze computersimulierter Welten.

2.1. Szenarien für die Entstehung einer neuen Gesellschaft

Es wäre einfach nur Endzeitszenarien zu entwerfen, welche im Stile eines Hollywood-Films die Menschheit aussterben lassen und jedweden Ansatz von Logik und Realität über Bord werfen. Im Kontrast dazu sollen im Folgenden Szenarien vorgestellt werden, welche sich um dezidiert realistische Zukunftsentwürfe in Bereichen der Ökologie, der Politik, der Philosophie und der Technik bemühen.

Das erste Szenario beschäftigt sich mit der ökonomischen und technologischen Bedarfslage zukünftiger Gesellschaften. Woltron (2004) entwickelt dabei

⁵ Bei der redaktionellen Überarbeitung in einen anderen Beitrag verschoben wurde ein fünftes Kapitel, welches sich mit möglichen curricularen Richtlinien der Zukunftsschule auseinander setzte. Die Diskussion orientierte sich vor allem an dem in den letzten Jahren durch die Europäische Union entwickelten Europäischen Qualifikationsrahmen. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Kernkompetenzen in welchen Altersstufen vermittelt und fokussiert werden sollen. Welche Kindheits- und Jugendphasen eignen sich speziell für die entsprechenden Stufen der Computersimulation und wie müssen sie umgesetzt werden?

⁶ Nach Steinmüller (1995) muss die erdachte Welt erkenntlich von „unserer“ Wirklichkeit abweichen. Diese Abweichung muss wissenschaftlich plausibel gemacht werden.

einen Nachfragekatalog, welcher vor allem in den nächsten 20 Jahren zum Tragen kommen könnte. Der wichtigste Aspekt dabei wird aller Voraussicht nach die extreme Bevölkerungszunahme sein. Forschung und Entwicklung müssen sich dabei gegen Ende des 21. Jahrhunderts darauf einstellen bis zu zehn Milliarden Menschen zu ernähren und zu beschäftigen. Die gesunde und nachhaltige Nahrungsmittelversorgung sowie die ausreichende medizinische Versorgung der Menschheit stehen dabei im Vordergrund. Des Weiteren, und gerade hinsichtlich der hier vorliegenden Arbeit, kommt es vor allem darauf an Bildung, Ausbildung und Aufklärung in den Fokus der Betrachtung zu stellen, ...

„[...] um möglichst viele Menschen an den Vorteilen der Wissensgesellschaft teilhaben zu lassen – auch im Sinne der Konfliktprävention in einer zunehmend enger und konflikträchtiger werdenden Welt.“⁷

Darüber hinaus werden Maßnahmen notwendig sein, welche eine werterhaltende Wirtschaft und die Beherrschung des Treibhauseffekts, der Müll- und Abwässerbereinigung sowie das Beseitigen anderer schädlicher Großemissionen garantieren. In diesem Kontext erwähnt Woltron (2004) auch eine Neugestaltung der Weltwirtschaft, in welcher Chancengleichheit besteht und Ersatzrohstoffe allen zur Verfügung stehen sollen. Betrachtet man nun diese Argumentation, scheint ein Bedarf zur grundlegenden Neugestaltung der Bildungspolitik und des Bildungssystems relativ realistisch.

Eine weitere Argumentation Woltrons (2004) und ein weiteres Szenario bezieht sich auf die Theorien Kondratieffs⁸ und weiterführend Nefiodows.⁹ Demnach gibt es zyklische Prozesse in der Wirtschaftsgeschichte, welche auf grundlegenden technologischen Entdeckungen fußen. 1800 bis 1850 waren die Basisinnovationen, welche diesen Zeitraum prägten, die Dampfmaschine und die Baumwolle. Die nächsten 50 Jahre veränderte die Entwicklung des Stahls und daraufhin das Einsetzen der Eisenbahn das Zeitgeschehen. Die weiteren Entwicklungen bis in die heutige Zeit waren Elektrotechnik und Chemie (1900-1950), Petrochemie und das Automobil (1950-1990) und die derzeitige Informationstechnik (1990-20xx). Die Beschleunigung dieser Prozesse hat zur Folge, dass es in naher Zukunft zu einem neuen Zyklus kommt – womöglich einen der die psychosoziale Gesundheit in den Mittelpunkt stellt.¹⁰

⁷ Woltron 2004, S. 71.

⁸ „Sowjetrussischer Volkswirtschaftler, geboren 1892, gestorben 1938 in einem Gefängnis. 1919 gründete er das Moskauer Konjunkturinstitut, das er bis 1928 leitete“ (Woltron 2004, S. 77).

⁹ „Leo A. Nefiodow ist einer der bekanntesten Vertreter der Theorie der langen Wellen in der Wirtschaftsgeschichte“ (Woltron 2004, S. 77).

¹⁰ Vgl. Woltron 2004, S. 48 ff.

In einem möglichen zukünftigen Szenario erkennt die Menschheit den Nutzen neuer Technologien für die Bildung. Computersimulationen, welche das Unterbewusstsein *manipulieren* und Informationen für den Empfänger automatisch im Gehirn „*abspeichern*“, gehören dabei zum Unterricht, wie das Internet zur heutigen Gesellschaft. Psychosoziale Gesundheit kann dabei zum Einen meinen, die steigenden Anforderungen an das Individuum in der Gesellschaft zu meistern und persönlich zu verarbeiten. Darüber hinaus scheint eine explizite Vermittlung von Werten und Normen für den sozialen Kontext denkbar um eine mündige Gesellschaft zu gewährleisten. Der Einsatz neuer Technologien scheint hierfür prädestiniert.

Zwei weitere Zukunftsutopien werden anschaulich von Fukuyama (2002) dargestellt. Sie beziehen sich weniger auf aktuelle Tendenzen, als auf zwei Mitte des 20. Jahrhunderts erschienen Werke: „1984“ von George Orwell und „*Brave New World*“ von Aldous Huxley. In George Orwells Roman geht es um eine Informationstechnologie, den Televisor, welche einem totalitären Imperium Informationen aus jedem Haushalt weltweit an einen „großen Bruder“ sendet. Diese Informationen werden im Wahrheits- und Liebesministerium ausgewertet und jede Intimität in der Bevölkerung kann sofort unterbunden werden. In der „Schönen neuen Welt“ hingegen wird eine andere technologische Errungenschaft thematisiert – die Biotechnologie. Kinder werden außerhalb des Mutterleibs ausgetragen, Medikamente verschaffen sofortige Glücksgefühle und Elektroden im Kopf täuschen Empfindungen vor.¹¹

„Nachdem das jüngere dieser Bücher mehr als ein halbes Jahrhundert alt ist, können wir erkennen, daß die politischen Voraussagen des einen, >>1984<<, ganz und gar falsch waren, während die technologischen Prophezeiungen beider Werke in erstaunlichem Maße Wirklichkeit wurden.“¹²

Obwohl das Internet mehr politische Befreiung als Überwachung bedeutet und totalitäre Staaten nur noch in einer verschwindend geringen Zahl existieren, sind solche Utopien immer noch denkbar. Medizinische Fortschritte und neuere Biotechnologien werfen immer wieder neue Diskussionen auf und wandeln auf einem schmalen Grad der Moral. In der „Schönen neuen Welt“ gibt es diese Moral nicht mehr – kein Leid, kein Unglück und keine sozialen Konflikte. Depressionen gehören der Geschichte an und Einsamkeit ist ein Fremdwort – eigentlich ein idealer Ort um zu leben, könnte man denken. Kann solch ein Szenario negativ sein und zu einem Umdenken in der Gesellschaft führen? Die Antwort ist tiefgreifender als gedacht und lautet im Idealfall: Ja. Denn warum ist die „*Brave New World*“ zum Scheitern verurteilt?

¹¹ Vgl. Fukuyama 2002, S. 15 ff.

¹² Ebd., S. 16.

„Die Menschen der „Schönen neuen Welt“ sind gesund und glücklich, aber es handelt sich bei Ihnen nicht länger mehr um menschliche Wesen. Sie kämpfen nicht mehr, hoffen nicht mehr, lieben nicht mehr, [...] treffen keine schwierigen Entscheidungen über moralische Fragen, haben keine Familie und tun nichts von all dem, was wir gewöhnlich mit dem Mensch sein in Zusammenhang bringen.“¹³

Mit den neueren Errungenschaften der Medizin und gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre, scheint solch ein Szenario der allgemeinen Zufriedenheit und Kontrolle nicht undenkbar. Egal ob „1984“ oder „Brave New World“, eines haben sie gemeinsam – die Menschheit verliert die moralische Kontrolle über sich selbst und wird zu ihrem eigenen *Wohl* geführt. Dieses mögliche Szenario des Kontrollverlusts ist wie gemacht für eine Revolution durch Bildung. Die Mündigkeit, das Individuelle und die Freiheit eines jeden Menschen können nur durch eine angemessene Bildung für die Zukunft erreicht werden.

Ein anderes Szenario ist zwar von ähnlich negativen Gedanken und Umständen geleitet, fällt jedoch weit positiver aus. Was wäre, wenn Weltfrieden und ein Prinzip mit Namen *Infinite Diversity in Infinite Combination* (Interkultureller Ansatz der unendlichen Mannigfaltigkeit in unendlichen Kombinationen) alltäglich wären? In der Fernsehserie Star Trek und den dazugehörigen Spielfilmen wird dieser Gedanke beispielsweise durchgespielt. Der Erfinder Gene Roddenbury nahm die zu seiner Zeit aktuellen politischen Probleme des Kalten Krieges, der politischen Morde und des Vietnam-Krieges als Anlass eine Serie zu entwickeln, in welcher der *amerikanische Traum* einer friedlichen Koexistenz der Kulturenvielfalt verwirklicht werden konnte.¹⁴ Nach ökonomischen und technologischen Zukunftsvisionen soll nun eine eher philosophisch zu betrachtende Utopie dargestellt werden. In der Welt des Star Trek Universums sind Rassenkonflikte beigelegt – die Erde ist der ideale *Melting Pot*, welches gerade in der Besatzung des Raumschiffes Enterprise verdeutlicht wird.¹⁵

„Die Frage nach den notwendigen Voraussetzungen für ein friedliches Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen und für den gewaltfreien und ertragreichen Austausch unter den Völkern zieht sich als roter Faden durch die gesamte Serie hindurch. Interessant ist jedoch nicht nur die Frage des dramaturgisch und inhaltlich Beständigen, sondern auch der

¹³ Ebd., S. 18.

¹⁴ Vgl. Weber 2000, S. 143 ff.

¹⁵ Kapitän ist der Amerikaner Kirk, daneben stehen der US-amerikanische Südstaatler Dr. McCoy, der Schotte Scott, der Asiate Sulu, der russische Fähnrich Chekov, die Schwarzamerikanerin Uhura und der, zur Hälfte terranischer Abstammung, erste Offizier Spock (vgl. Weber 2000, S.143 ff)

Wandel, der etwas über die [...] angenommenen Erwartungen und Toleranzgrenzen [...] und die Aktualität bestimmter politischer und historischer Ereignisse aussagen.“¹⁶

Probleme der letzten 50 Jahre werden in verschiedenen Episoden dargestellt und offenkundig in die Realität des Star Trek Universums integriert. Motive wie die Bekämpfung des Rassismus und der Unterdrückung Schwächerer, kulturelle Identität und Koexistenz sind die treibenden Kräfte der Besatzung der Enterprise und folglich der Erdbevölkerung.

Star Trek liefert so womöglich ein Vorbild für Werte und Normen, die in der Zukunftsgesellschaft Walden III Realität geworden sein könnten. Vernunft und Rücksichtnahme könnten aufgrund aktueller politischer Rahmenbedingungen das Weltbild langfristig verändern. Das hier angestrebte Bildungssystem würde in diesem Zusammenhang Ausdruck der Veränderung und Leitbild einer besseren Zukunft sein. Die Problematik, welche in diesem Zusammenhang jedoch angesprochen werden muss, liegt in der Einheit der Werte und Normen. Religionen, politische Systeme und Weltanschauungen unter ein Dach zu bringen scheint aus heutiger Sicht nahezu unmöglich. Doch unter Berücksichtigung von Toleranz und Vernunft gilt es nicht bestehende Ansichten zu bekämpfen und zu ersetzen, sie müssen viel mehr akzeptiert werden, um ein friedliches Miteinander zu ermöglichen. Eine Zukunft in Frieden wird demnach, in Orientierung an das Star Trek Universum, als ein realisierbares Szenario angenommen.

Ein weiterer philosophischer Ansatz, welcher von durchweg positiven Prinzipien getrieben ist, ist der des Werkes „Emile“ von J. J. Rousseau. Statt einer differenzierten Aufarbeitung des Gesamttextes soll hier lediglich auf die Grundidee Rousseaus verwiesen und diese als Modell für eine mögliche zukünftige gesellschaftliche Entwicklung diskutiert werden. „Emile“ ist ein Junge aus reichem Hause und wird in diesem Werk von Rousseaus Alter Ego erzogen. Emile soll in erwachsenem Alter in der Zivilisation bestehen und in sozialen Kontexten angemessen handeln können. Ehrgeiz, falsche Bedürfnisse und die Zurückstellung der eigenen Rechte sind – so argumentiert Rousseau – dabei nicht erstrebenswert und sollten vermieden werden. Das Prinzip dieses Werkes erklärt Rousseau selbst so:

„Es ist ein ziemlich philosophisches Werk über das Prinzip, das der Autor schon in seinen anderen Schriften ausgeführt hatte, daß der Mensch von Natur gut ist. Um dieses Prinzip mit der anderen, nicht weniger gewissen Wahrheit, daß die Menschen böse sind, in Übereinstimmung zu bringen,

¹⁶ Weber 2000, S.148.

*mußte man in der Geschichte des menschlichen Herzens den Ursprung aller Laster aufzeigen.*¹⁷

Die damit verbundene Gefahr, dass Laster und falsche Einflüsse den Menschen verderben, ist ebenso eine Thematik des Bildungssystems. Durch die Implementierung „richtiger“ bzw. „guter“ moralischer Werte durch eine Computersimulation in das menschliche Unterbewusstsein, können gefährliche Einflüsse zumindest reduziert werden. Im eigentlichen Sinne stellen sich danach die Fragen:

*„Wie muß eine Erziehung beschaffen sein, fragt Rousseau, die die natürliche Bestimmung des Menschen ernstnimmt, sie sich also an der Anthropologie des status naturalis orientiert? Ist es möglich, den auf diese Weise natürlich erzogenen Menschen zugleich zum wahren Bürger zu bilden?“*¹⁸

Eine Erziehung nach Rousseaus „Emile“ und demnach eine mögliche zukünftige Gesellschaft unterliegt den folgenden Prinzipien:

- Ein Mensch muss sich selbst alles sein, gleichzeitig soll er sich als Teil eines großen Ganzen verstehen.
- Erziehung muss autoritätslos stattfinden und den Zögling unabhängig sowie selbstgeleitet erfahren und lernen lassen.
- Gesetze sind zusätzliche Richtlinien zur Aufrechterhaltung der Sittlichkeit und Tugend. Die Selbstbestimmung steht im Einklang mit dem gesetzlichen Rahmen.
- Die Einhaltung der Gesetze führt zu einer neuen Mündigkeit. Sie führt zu einer Ordnung ohne Herrschaft.
- Ungleichheit sowie Über- und Unterordnung müssen so früh wie möglich bekämpft werden.¹⁹

Ein mögliches zukünftiges Szenario kann, gleichermaßen wie das des Star Trek Universums, mit all seinen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen so aussehen. Anhaltende Kriege oder Entwicklungen, wie zu Beginn dieses Kapitels dargestellt, können zu einem Umdenken innerhalb der Weltbevölkerung oder zumindest in Teilen führen. Eine, bisher zwar fiktionale, Bildungseinrichtung wie sie im weiteren Verlauf dieser Arbeit vorgestellt wird, ist im Prinzip denkbar und würde unterstützend diese Prinzipien in der Gesellschaft manifestieren können.

Nachdem nun ökologische, technologische, fiktionale und philosophische Szenarien vorgestellt wurden, soll nun ein politisches Szenario von Wehner

¹⁷ Rousseau. In: Schepp 1978, S. 47.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 48 ff.

(2002) aufgegriffen werden. Die sogenannte mehrspurige Demokratie, in welcher Autoritäten und Zuständigkeiten aufgeteilt werden, würde es theoretisch ermöglichen, das hier vorgestellte Bildungssystem in einen Staat zu integrieren, ohne gänzlich eine Neuorientierung der Gesellschaft zu erzwingen bzw. zu benötigen. Wehner (2002) argumentiert, dass auch in modernen Demokratien das territoriale Gewaltmonopol und das Regelmonopol in staatlichen Händen liegen würden und der vereinheitlichenden Ordnung einer Gesellschaft Vorschub leisten würden. Durch die Gewalt über ein Territorium und die Gewalt über Regelungen fallen dem Staat neue Gewalten zu – das Steuermonopol und damit die Finanzierung sowie anschließend das generelle Politikmonopol. Die Vereinheitlichung von Gesetzen und die Entwicklung zum Einheitsstaat seien Entwicklungen, welche in der neueren Zeit häufiger zum Tragen kämen.

„Der Neigung, einen Einheitsstaat zu schaffen, können natürlich nicht-demokratische Regime besonders unbehelligt nachgehen. Auch demokratische Regime haben aber in der Vergangenheit eine starke Neigung zur Durchsetzung einheitsstaatlicher Prinzipien gezeigt.“²⁰

In solch vereinheitlicht geregelten Staaten, welche zwar Pluralismus propagieren, jedoch Uniformität hervorbringen, würde letztlich Heterogenität und Individualität unterdrückt. Diese aufgezwungene Konformität führt nach Wehner (2002) eher zu Ausbrüchen und Gesetzesüberschreitungen, da die Bevölkerung immer Einschränkungen ihrer Freiheit durchbrechen wolle. Diese Ausbrüche reichten von Steuerhinterziehung, Ausnutzen des Sozialstaats, Respektlosigkeit gegenüber fremdem und eigenem Eigentum bis hin zu staatsfeindlicher Gewalt. Die innerstaatliche Ordnung werde gefährdet, wodurch der Staat gezwungen sei, neue Regeln zu erstellen, welche erneut Freiheiten begrenzen.

Um nun diesem Dilemma zu entfliehen, sei es notwendig, so Wehner, Bürgerentscheide als Legitimation für politisches Handeln in den Fokus zu rücken. Doch auch diese seien nicht unproblematisch. Denn bei plebiszitären Entscheidungen würden Minderheiten ausgeschlossen, gefällte Entscheidungen wären weniger flexibel zu handhaben und die Akzeptanz der Politik durch die Bevölkerung würde nicht zwangsläufig höher ausfallen.

Wehner (2002) schlägt daraufhin eine Umstrukturierung der Organisationsform moderner Demokratien vor. Zugeschnitten auf eine heterogene Bevölkerung sollen staatliche Zuständigkeiten aufgelöst werden.²¹ Weitere Vorstel-

²⁰ Wehner 2002, S. 112.

²¹ Dies soll nicht als Anarchie verstanden werden. Vielmehr sollen staatliche, reformerische Stückwerke wie die Rechtschreibreform aufgelöst werden um z.B. die Sprache nicht an unnütze Regeln zu binden. Dennoch müssen einheitliche und notwendige Regeln, wie z.B. die Straßenverkehrsordnung, bestehen bleiben.

lungen gehen so weit, dass Regelwerke jeweils für Generationen verfasst werden. Gewohnheitsprinzipien im Steuer-, Gesundheits- und Sozialrecht könnten demnach längerfristig und flexibel angepasst werden und unterlägen nicht den Zwängen von jetzt auf gleich umgesetzt zu werden. Des Weiteren könnten Ländergrenzen aufgehoben werden, da sie nur ein Relikt alter politischer Manifestationen seien.

Obwohl dieser Ansatz der mehrspurigen Demokratie sehr weit und tief in gesellschaftliche und politische Prozesse eingreift, bietet er einen Ansatz, welcher für die Idee der Zukunftsgesellschaft und Zukunftsschule anregend erscheint. Es ist die Idee des mündigen Bürgers, welcher unter Bezugnahme von gesellschaftlichen Werten und Normen agiert und Entscheidungen trifft. Für ein politisches Szenario kann angenommen werden, dass altbewährte politische Prozesse ausgedient hätten, und Demokratie wieder MEHR als gesellschaftlicher Findungsprozess verstanden wird.

Das Schul- und Bildungssystem müsste sich entsprechend an diesem Leitbild ausrichten. Heterogenität stünde dabei nicht im Widerspruch zu gemeinsamen Entscheidungen. Dieses Zukunftsbild der Politik erinnert nicht zuletzt an Rousseaus vorgestellte Erziehungsideale, so dass sich beide Konzepte gegenseitig ergänzen.

Als letzte Varianten von Utopien, um schließlich alle gesellschaftlichen Bereiche abzudecken, werden nun religiöse, wenn nicht sogar endzeitliche, Szenarien vorgestellt.

„Besonders die modernen Unterhaltungsfiktionen forcieren die Parallelen zwischen den modernen Vernichtungsszenarien und den biblischen Weltuntergangsnarrativen: Sterne fallen vom Himmel (Offb. 6,13), man trennt die Geretteten von denen, die untergehen müssen, so wie Gott die Stämme Israels vom allgemeinen Untergang errettet (Offb. 7,1). Man baut, ganz biblisch (aber nicht apokalyptisch), Archen (Genesis 5).“²²

Wenn auch der postmoderne Untergang gern als endgültig dargestellt wird, so kann man doch diverse Untergangsszenarien aus Hollywood-Filmen oder andere Prophezeiungen hinzu ziehen, welche immer wieder Hoffnung auf einen Neuanfang machen. Denn nur so wäre im eigentlichen Sinne ein Neuanfang bzw. eine Umstrukturierung des Bildungssystems möglich. Die Argumentation Horns (2010) entspricht dieser Annahme. Demnach sehen sich die Menschen entgegen historischer Betrachtungen als Macher ihrer eigenen Zukunft. Sie bestimmen ihr Schicksal bzw. im weitesten Sinne ihren Untergang selbst. Überleben ist die neue Prämisse, alte biblische Strafphantasien haben ausgedient.

²² Horn 2010, S. 101.

Mit jeder Katastrophe werden Überlebenswillen, Mut, Moral und Integrität entscheidender. Grundlegend ist dabei folgender Gedanke:

*„Im Angesicht des Untergangs, in der Extremsituation, so die Grundannahme all dieser Fiktionen, zeigt sich ein Wesen des Menschen und seiner Fähigkeit zur Gemeinschaft, zeigt sich, was tragfähig ist und was nicht.“*²³

Die möglichen Szenarien einer Katastrophe apokalyptischen Ausmaßes und die Konsequenzen für eine post-apokalyptische Gesellschaft sind daher nicht vordergründig die Zerstörung der Natur oder des bisher Bekannten. Symbolisch gesprochen erweisen sich diese Arten der Ereignisse als Prüfstand für die Menschheit. Wie geschlossen und verbunden handeln Menschen in Extremsituationen, welche Werte und Güter zählen und welche Bindungen halten? Die Erzählungen und Filme über diese Art Szenarien erlebten seit dem frühen 20. Jahrhundert einen regelrechten Boom. Die Gedankenspiele reichen von Asteroid-Kollisionen (die Filme *Deep Impact*, *Armageddon*, beide 1998) über Viren-Pandemien (*Twelve Monkeys* 1995, *I am Legend* 2007) bis hin zu Klimakatastrophen (*The Day after Tomorrow*, 2004) und Super-Vulkanismus (2012, 2009). Im Fokus der neueren apokalyptischen Aufarbeitungen stehen stets das Überleben, die Rettung Nahestehender und die Weiterführung der menschlichen Art. Im biblischen Kontext kann dabei mehr von Wiederauferstehung als vom totalen Untergang gesprochen werden.²⁴

Betrachtet man nun diese apokalyptischen Ereignisse und die Symbolik der Wiederauferstehung sind durchaus Szenarien denkbar, in welcher die Grundordnung des menschlichen Zusammenlebens, nach derart massiven Katastrophen, neu organisiert werden müssen. Bildung spielt wiederum eine zentrale Rolle und kann für die folgenden Generationen zu einem Faktor des Überlebens werden. Die Neuformierung von Gesellschaften, die Neugestaltung und Neuausrichtung bestandener Werte und Normen sowie elementares Wissen sind unverzichtbar, sogar für post-apokalyptische Gesellschaften.

Als Zwischenstand der vorgestellten Recherchen ist die Denkbarekeit einer guten Zukunftsgesellschaft hervorheben, die insbesondere die Wert- und Normerziehung der nachwachsenden Generation wichtig nimmt. Allerdings bleibt es schwierig, zukünftige Ereignisse vorauszusagen oder moderne gesellschaftliche Entwicklungen im Gesamten zu betrachten. Allein die Vielfalt der wissenschaftlichen Erarbeitungen zeigt allerdings die Bedeutung des Themas auf.

²³ Ebd., S. 106.

²⁴ Vgl. ebd., S. 106 ff.

2.2. Mögliche Realität oder Science-Fiction: Die Computersimulation

Im folgenden Abschnitt werden Recherchen zum zentralen Element der ange-dachten Zukunftsschule vorgestellt: zur heutigen Vorbildern eines Unterrichts in Computersimulationen. Konkret wird danach gefragt, wie realistisch die Idee einer Computersimulationen sei, die es vermag, das Wissen, die Werte und Normen einer modernen und demokratischen Gesellschaft in das Unterbewusstsein der Lernenden einzuspeisen. Fokussiert wird die Frage, ob die Wissenschaft aktuell dazu im Stande ist bzw. voraussehbar im Stande sein wird, Computerwelten zu erschaffen, welche das Unterbewusstsein manipulieren.

Zuerst sollen dazu begrifflich-gesellschaftsdiagnostische Grundannahmen umrissen werden, die auch die Zukunftsgesellschaft und Zukunftsschule prägen dürften. Maresch (2007) argumentiert beispielsweise, dass die Menschheit zunehmend im Zeitalter des Wissens lebt. Keine andere Ressource sei wichtiger als das Wissen: es vermehre sich, sei schnelllebig und begründe Macht und Einfluss. Kennzeichnen dieser sogenannten Wissensgesellschaft 2.0 sei zudem ein *Free Flow of Information* – dem Internet sei Dank. Die neuen Medien wie Pocket PCs, Smart Phones oder Cloud Computing erlaubten es jedermann von überall, zu jeder Zeit Informationen abzurufen und zu speichern. Die internationale Vernetzung habe ein historisch beispielloses Ausmaß angenommen. Zugespitzt formuliert: China, Deutschland, Russland und Australien trennen keine Kilometer mehr, sondern lediglich Mausklicks. Zunehmend scheint es möglich, Computerprogramme durch Gedanken zu steuern und immer mehr Maschinen übernehmen Aufgaben des täglichen Lebens wie Putzen oder Einkaufen. Ist es da reine Utopie anzunehmen, dass Wissen bald nicht mehr kompliziert erworben werden muss, sondern regelrecht aufgesaugt werden könnte?

In Anlehnung an den Film *Matrix* aus dem Jahr 1999, in welchem Maschinen den Menschen mit Hilfe der Matrix (einer Computersimulation) eine künstliche Welt vortäuschen, um sie als Batterien zur Energiegewinnung nutzen zu können, entwickelt Bostrom (2007) eine Argumentation zur Erschaffung einer künstlichen computergenerierten Welt. Das Wissen über die Rechenleistung des menschlichen Gehirns, das benötigte Wissen und die Technik ist annähernd vorhanden, so seine These. Es ginge nicht einmal um die Simulation einer ganzen Welt – es wären lediglich Lernumgebungen, Erfahrungen und Wissenswelten, welche für einen kurzen Zeitraum simuliert werden müssten. Aktuelle Hirnforschungen verweisen schon darauf, dass es möglich sei, Gedanken zu lesen. Zumindest könne schon anhand der Gehirnaktivität erfasst werden, ob ein Proband an eine Farbe, Musik oder Autos denkt (Stand 2003).²⁵ Man kann sicher

²⁵ Vgl. Schleim 2007, S. 114 ff.

sein, dass die Wissenschaft zum jetzigen Zeitpunkt weiter ist. Einschränkend fügt Schleim (2007) jedoch an:

„Daraus lernen wir zum einen, dass das Gehirn eine immense Informationsverarbeitungsmaschine ist, für die wir noch lange kein vollständiges Modell haben. Andererseits sehen wir aber auch, dass im Datenrauschen der gemessenen Hirnaktivität noch viel Information enthalten ist, die Aufschluss darüber erteilt, was gerade im Inneren einer Versuchsperson vorgeht.“²⁶

Der Weg vom Gedankenlesen hin zur Verbindung Mensch – Maschine scheint auf den ersten Blick noch sehr weit zu sein. Doch die Manipulation des menschlichen Gehirns, das Vortäuschen von realen Welten und die Bearbeitung der Gedanken werden meist in einem Atemzug genannt. Ein erster Weg, besser gesagt ein erstes Projekt, wurde bereits 2004 mit dem Phillip-Morris-Forschungspreis ausgezeichnet. Hierbei wurden seit 1985 Nervenzellen direkt auf Mikrochips gesetzt und verwachsen. Die daraus resultierenden Neurochips sind heutzutage in der Lage Gehirnströme aufzufangen und an die Extremitäten weiter zu geben. Gerade für Querschnittslähmungen und Nervenleiden wie Alzheimer sind diese Ergebnisse revolutionär. Doch die Wissenschaft ist noch lang nicht so weit eine dauerhafte Verbindung und damit praxisrelevante Ergebnisse zu erzielen. Die Zukunftsprognosen versprechen jedoch Gehirnzellen an Mikrochips anzuschließen. Die Ergebnisse sollen langfristig zur Steigerung der menschlichen Intelligenz, zur Abspeicherung von Erinnerungen auf Computern oder zum Zugang des Gehirns auf Kommunikationsformen führen.²⁷ Doch...

„[...] ist die Wissenschaft auf dem Gebiet der Kombination von Mensch und Maschine nicht über das Stadium hinaus, durch unspezifische Konzentrationsübungen die Muster von Hirnströmen zu verändern und damit z.B. den Cursor von Computern zu steuern.“²⁸

Zum jetzigen Zeitpunkt der Diskussion scheint klar zu sein, dass die Gedanken-spiele zum Thema Computersimulation und die Manipulation des menschlichen Gehirns Hollywood-Filmen und der Belletristik vorenthalten sind. Dennoch scheint ein kurzer Exkurs in die filmischen Umsetzungen sinnvoll. Filme wie *Inception* (2010) zeigen die Manipulation des Unterbewusstseins, *Tron* (1982), *Tron 2.0* (2010) und *der Rasenmähermann* (1992) spielen mit dem Gedanken die Verschmelzung von Mensch und Maschine in digitalen Welten voranzutreiben.

²⁶ Ebd., S. 115.

²⁷ Vgl. Gröning 2007, S. 122 ff.

²⁸ Ebd., S. 124.

Beachtenswert ist dabei die Art und Weise wie das Verhältnis von Realität und Virtualität überwiegend gedacht wird. Virtual Reality ist in erster Linie eine Ergänzung zur selbst erlebten Realität. Spiele und Unterhaltung werden um eine weitere Ebene erweitert.²⁹ Kaum thematisiert wird allerdings bisher, ob und wie auch Bildungsaspekte in die virtuelle Realität Eingang finden. Sichtbar sind allerdings die nutzbaren Möglichkeiten: Fehler können in Wiederholungen korrigiert, Erfahrungen können ausgetestet und Leistungen können ohne weitere Konsequenz beurteilt werden.

Eine wertvolle begriffliche Differenzierung lässt sich schließlich aus Diskussionen zur Phantomatik – einem ursprünglich von Stanislaw Lem geprägten Begriff³⁰ – ableiten. Demnach gibt es verschiedene Grade der Virtualität. Die prävirtuelle Welt ist die computervermittelte kommunikative Beziehung zwischen verschiedenen Menschen und findet im Internet heute schon ihren Ausdruck. Die nächste Stufe, die Virtual Reality, erlaubt es in computergenerierte Entwicklungsumgebungen einzutauchen. Sie arbeitet jedoch noch ohne Immersion, d.h. ein direktes *Eintauchen* ist nicht möglich. Die dritte Stufe wird schließlich als periphere Phantomatik bezeichnet. Hierbei kann sich durch Hilfsmittel wie z.B. Daten-Handschuhe im Raum bewegt werden. Der letzte Schritt ist schließlich die zentrale Phantomatik, in welcher zwischen Realität und Simulation nicht mehr unterschieden werden können.³¹

Für das vorliegende Projekt lässt sich aus den hier vorgetragenen Recherchen feststellen, dass die Idee der Bildungsunterstützung durch Computersimulation bisher noch technisch unrealisierbar, aber schon weitgehend denkbar und angedacht erscheint. Die Gehirn- sowie Technologieforschungen machen in den letzten Jahren immense Fortschritte. Koppelungen von Gehirn und Maschine sind möglich, allerdings bleibt es abzuwarten, wie umfangreich, detailliert und intensiv diese Verknüpfungen sein können.

Insgesamt ist so festzuhalten, dass sich das Seminarprojekt Walden III noch im Science Fiction-Genre verorten lassen muss. Ob es sinnvoll ist, sich schon jetzt mit den curricularen, didaktischen und ethischen Fragen einer Computerschule auseinanderzusetzen, ist so eine Frage wissenschaftlicher Vorlieben. Wie statthaft sind Spekulationen ohne expliziten Praxisbezug und ohne grundlagentheoretischen Rahmen?

²⁹ Vgl. Friedrich/Lorenz 2000, S. 14.

³⁰ Krammer 1996.

³¹ Vgl. Friedrich/Lorenz 2000, S. 15 ff.

3. Werte und Normen moderner Gesellschaften

Nachdem in den vorherigen Kapiteln vor allem die spekulativen Möglichkeiten gesellschaftlichen Wandels oder computersimulierten Lernens besprochen wurden, soll sich im Folgenden einem vergleichsweise gegenwartsbezogen-fassbaren Thema gewidmet werden: die gesellschaftlichen Werte und Normen, die mithilfe einer Computersimulation vermittelt werden sollen. Damit ist die Frage nach der konsensuellen Gültigkeit und Fassbarkeit gesellschaftlichen Normen und Werte aufgeworfen, die gerade mit Blick auf die bundesdeutsche Gesellschaft und Lebenswirklichkeit nicht selten bezweifelt werden. Dies verweist auf den möglicherweise besonderen Charakter der Werten und Normen als Lerngegenstand: Lassen sie sich überhaupt und wie vermitteln?

Ziel dieses Kapitels soll es sein, ein Abbild der (bundesdeutschen) Gesellschaft darzustellen, das als Grundlage für die inhaltliche Konzeption und Zielformulierung der computergesteuerten Ausbildung für Kinder und Jugendliche dienen kann. Wenn dies nicht möglich ist, sollen Herausforderungen identifiziert und aufgezeigt sowie eventuelle Alternativvorschläge formuliert werden.

Thematisch führen die Teilabschnitte ‚Werte‘ (Abschnitt 3.1), ‚Normen‘ (Abschnitt 3.2), ‚Entstehung von Normen‘ (Abschnitt 3.3) und ‚Wertewandel‘ (Abschnitt 3.4) zum Kern der Thematik. Abschnitt 3.5 stellt den Versuch dar die gesellschaftlichen Lebenslagen und die Sozialstruktur in unserer Gesellschaft zu umreißen. Diese Grundlagen sollen eine Bestandsaufnahme der Normen und Werte ermöglichen (Abschnitt 3.6). Abschnitt 3.7 fasst die Arbeitsergebnisse zusammen und stellt sie in den Kontext der Computersimulation.

3.1. Werte

„Werte sind bewußte oder unbewußte Vorstellungen des Gewünschten, die sich in Präferenzen bei der Wahl zwischen Handlungsalternativen niederschlagen.“³²

„Ein ‚Wert‘ ist etwas, was in einer bestimmten Kultur beachtet werden muß und, da diese Beachtungsnotwendigkeit internalisiert wird, auch beachtet wird. Dieses Beachten drückt sich in dem Verhalten des Handelnden aus.“³³

Werte gelten als zentrale Determinanten für die Einstellungen und das Verhalten von Individuen. Gesellschaftliche Werteordnungen dienen dazu, den Einzel-

³² Friedrichs 1968, S. 113; in: Steege 1986, S. 30.

³³ Clasesens 1968, S. 149; in: Steege 1986, S. 30.

nen in die Gesellschaft zu integrieren. Ihnen wird daher eine systemstabilisierende Funktion zugeschrieben³⁴.

Simon (1978) differenziert zwischen soziokulturellen Werten und physiologisch begründeten Triebwerten. In dieser Arbeit geht es ausdrücklich um die erstere Kategorie. Triebwerte werden nicht weiter beachtet. Weitgehender Konsens besteht in der Forschungsliteratur zudem über die funktionale Bedeutung von Werten als Steuerungselement für Einstellungen und Verhalten. Darüber hinaus werden Werte häufig auch mit Normen gleichgesetzt (z.B. Setzen 1976). Dies ist in der Fachliteratur jedoch nicht Konsens.³⁵ Konzeptionell unterschiedliche Ansätze gibt es zudem zur Dimensionalität von Werten und zum Verhältnis von Wertebereichen zueinander³⁶. Maag (1991) nimmt zum Beispiel an, dass Werte nicht unabhängig voneinander sind.

In der Werteforschung interessiert vor allem die Stabilität von Werten. Wird der Auffassung gefolgt, dass Werte und Normen sich unterscheiden, so zeigt sich hier ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zu den Normen: Werte sind gegenüber Normen stabiler, allgemeiner und in der Anzahl begrenzter sowie nicht objektbezogen.³⁷ Obwohl einige Autoren Normen synonym zu Werten sehen, ist gerade dies die häufigste Abgrenzung, die in der Fachliteratur vorzufinden ist. Während Normen ein Verpflichtungscharakter zugrunde liegt, konstituieren Werte sich aus Wünschbarkeit. Werte werden somit als relativ generelle gesellschaftliche Erwartungsäußerungen verstanden (z.B. Ehre, Macht, Tradition). Werte stellen handlungsleitende Orientierungslinien sowohl für Individuen als auch für Gruppen dar. Neben der primären Orientierungsfunktion für die Selektion bei der Einstellungsbildung und bei der Entscheidung über Handlungsalternativen, haben Werte weitere Funktionen. Innerhalb sozialer Systeme haben sie eine Integrationsfunktion.³⁸ Steege (1986) sieht Werte als Vermittlungskategorie zwischen dem „handelnden“ Menschen und der Gesellschaft. Erst durch Werte und deren Befolgung wird ein Mensch gesellschaftlich. Bei der Bewältigung von Konflikten führen sie zu Konformität (Anpassungsfunktion), da das Mögliche auf ein „orientiert-eingeschränktes-Handeln“³⁹ beschränkt wird. Überdies nehmen Werte eine wichtige Funktion bei der Begründung bereits erfolgten Verhaltens ein.⁴⁰

³⁴ Vgl. Maag 1991, S. 17.

³⁵ Vgl. ebd.

³⁶ Vgl. ebd., S. 17 ff.

³⁷ Vgl. ebd., S. 18 ff.

³⁸ Vgl. ebd., S. 22.

³⁹ Steege 1986, S. 31.

⁴⁰ Vgl. Maag 1991, S. 23.

3.2. Normen

„Norm“ ist ein Lehnwort (lat. *Norma*) und bedeutet Maß. Normen sind Richtwerte und Zielvorstellungen und haben darüber hinaus vor allem Idealcharakter.⁴¹ Opp (1983, S. 5) definiert Norm als „[...] eine von Individuen geäußerte Erwartung der Art, dass etwas der Fall sein soll / muss oder nicht sein soll / muss“.

Normen sind des weiteren Standards, Regeln und Vorschriften. In Abgrenzung zu Sitten und Bräuchen, haben Normen einen geringeren Grad der Verbindlichkeit. Sie sind verbunden mit Tradition, aber nicht identisch. Dies kann insbesondere für evolutionär entstandene Normen (siehe unten) angenommen werden, da Tradition auf eine lange Entwicklungsgeschichte hindeutet.⁴² In der Regel beinhalten Normen eine Erwartungskomponente, die an das Verhalten eines anderen beispielsweise gerichtet ist. Die Erwartung kann sich ebenso auf Motive und Kognitionen beziehen, wobei diese nicht direkt sichtbar sind. Normbegriffe ohne Erwartungskomponente sind eher selten.⁴³

Oftmals sind Normen mit Sanktionen verknüpft. Die Sanktion einer Nichtbefolgung macht eine Erwartungsäußerung erst zu einer Norm. Dieser sanktionsbezogene Verpflichtungscharakter stellt zudem eine weitere Differenzierungsmöglichkeit Werten (siehe unten) dar. Maag (1991) beschreibt Normen als spezielle Erwartungsäußerungen. Sie sind somit als Mittel zur Erreichung von Werten – die einen allgemeineren Charakter haben – zu verstehen.

Normen unterscheiden sich dadurch, dass sie in unterschiedlichem Maße akzeptiert werden. Träger einer Norm kann ein Individuum oder ein Kollektiv sein.⁴⁴ Jede Teilgruppe hat eigene Normen: Sie können beispielsweise altersspezifisch oder familienspezifisch sein. Die Allgemeingültigkeit einer Norm beschränkt sich in diesen Fällen auf die spezifische Teilgruppe. Normen können akzeptiert oder internalisiert werden. In beiden Fällen tragen sie durch ihren Idealcharakter zur Stabilisierung von sozialen Systemen bei.⁴⁵

Soziale Normen der Gesellschaft sind in weitreichenden Bereichen – letztlich in allen Lebensbereichen - vorzufinden. Zu nennen sind u.a. Rechtsnormen, Gesetze, Verfassungen, Umgangsformen, Grußformeln, Verkehrsregeln, sowie ethische und religiöse Gebote. Die Spanne reicht vom Mordverbot bis zum Gebot ein weißes Kleid bei der Hochzeit zu tragen. Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass es Unterschiede in der Verbindlichkeit gibt. Setzen (1976) nennt

⁴¹ Vgl. Setzen 1976, S. 26 ff.

⁴² Vgl. ebd., S. 26.

⁴³ Vgl. Opp 1983, S. 5.

⁴⁴ Vgl. ebd.

⁴⁵ Vgl. Setzen 1976, S. 27.

drei Stufen der Verbindlichkeit: Muss- (z.B. Gesetze), Soll- (z.B. Solidaritätsverhalten von Parteimitgliedern) und Kann-Erwartungen (z.B. ehrenamtliche Tätigkeit).

Nach Simon (1978) sind Muss-Normen gesetzlich sanktioniert, Soll-Normen durch soziale Isolation sanktioniert und Kann-Normen in der Regel nicht sanktioniert. Zudem unterscheidet er diese Normen von „freigestelltem Verhalten“, das die Gesellschaft nicht interessiert. Zusätzlich wird die Gruppenspezifität von Normen genannt. Selbstverständlich ist es schwieriger, einen Konsens über Normen in großen Gruppen herzustellen als in kleinen. Setzen (1976) führt weiter aus:

„Und wenn es gar um ganze Gesellschaften geht, dann muß man schon intensiv suchen, um Normen zu finden, die [...] allgemein anerkannt sind.“⁴⁶

Selbst vermeintlich allgemeingültige Normen, wie z.B. die Verpflichtung zur Demokratie und zur freiheitlichen Grundordnung, werden unterschiedlich stark hochgehalten bzw. verfolgt. Auch Normen wie Patriotismus, Monotheismus und Monogamie können in unserer pluralistischen Gesellschaft nicht mehr mit einem überzeugenden Konsens rechnen. Im Ergebnis ist von einem Normenpluralismus in unserer Gesellschaft auszugehen.⁴⁷

3.3. Entstehung von Normen

3.3.1. Geplante Normentstehung

Bei der geplanten Normentstehung werden Regelungen oder Maßnahmen zu ihrer Einführung und Durchsetzung explizit eingeführt. Nach Opp (1983) können Normen entweder gesetzt bzw. festgelegt werden oder sie entstehen durch Vereinbarung. Der erste Fall wird als institutionelle Normsetzung bezeichnet: Institutionen, oder Einzelakteure wie Unternehmenschefs, Parlamente, Regierungen oder Bürokrationen legen Normen fest. Bei der Normentstehung durch Vereinbarungen unter Gruppenmitgliedern hingegen entstehen Normen durch freiwillige Übereinkunft.

3.3.2. Ungeplante Normentstehung

Die ungeplante oder „evolutionäre“ Normentstehung macht nach Opp (1983) den größten Teil unserer heutigen Normen aus. Sie sind Ergebnis einer unreflek-

⁴⁶ Ebd., S. 32.

⁴⁷ Vgl. ebd., S. 33.

tierten sozialen Entwicklung. Nach Thibaut & Kelley (1959) sind Normen in diesem Fall Ergebnis vom Prozess „Versuch und Irrtum“. Dies führt zu graduellen Veränderungen bestehender Normen. Drastische Veränderungen sind hingegen nicht zu erwarten.

Nach Opp (1983) sind Belohnung und Imitation / Nachahmung treibende Kräfte für die evolutionäre Entwicklung von Normen. Erfolgreiche Modell werden nachgeahmt. Wird eine bestimmte Verhaltensweise stark belohnt, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Beobachter sich ähnlich verhält. Auf diese Weise werden Präferenzen gebildet, die im günstigsten Fall für die gesamte Gesellschaft gelten. Ob abweichendes Verhalten gezeigt wird bzw. ob Handlungsalternativen genutzt werden, hängt vor allem von zwei Faktoren ab. Einerseits wirken hohe Kosten (im Sinne von Anstrengung) hemmend. Zudem ist die Handlung auch davon abhängig, ob eine starke gesellschaftliche Reaktion (z.B. Empörung oder körperliche Gewalt) zu erwarten ist.⁴⁸

Von Interesse ist an dieser Stelle, ob die Werteentwicklung analog zur Normentstehung bzw. -veränderung zu sehen ist. Dies erscheint alleine deshalb fraglich, da Werte tiefgreifender und vor allem weniger sichtbar sind. Dies soll im folgenden Abschnitt beleuchtet werden.

3.4. Wertewandel

Als alte bzw. traditionelle Werte gelten u.a. Disziplin, Ordnung und Leistung. Sind solche Werte heute nicht mehr wichtig oder überlagert von „neueren“ Werten? Welche Voraussetzungen bedingen einen Wertewandel?

In unserer heutigen Gesellschaft werden stark Selbstverwirklichungs- und Partizipationsbestrebungen hochgehalten. Diese „neuen Werte“ sind zwar schon länger vorhanden, werden aber durch politische, wirtschaftliche und soziale Entwicklungen seit den 1970er Jahren stärker betont.⁴⁹

Als erste mögliche Voraussetzung für einen Wertewandel gelten gesellschaftliche Konflikt- und Spannungslagen. Nach Maag (1991) bestehen Wandlungsprozesse, wie beim Wandel von Werten, aus der Vermittlung und Abwägung im Rahmen einer Konfliktbewältigung. In diesem Sinne erfolgt die Verbreitung und Ausdifferenzierung „neuer“ Werte entsprechend der Stärke von Vermittlung und Abwägung. Eine weitere Bedingung für einen Wertewandel kann ein Generationenwechsel sein, da Lebensbedingungen wesentlichen Einfluss auf Wertprägung haben. So führen eine ökonomische und soziale Absicherung zu

⁴⁸ Vgl. Opp 1983, S. 210 ff.

⁴⁹ Vgl. Maag 1991, S. 30.

mehr individuellen Freiräumen, die wiederum niedrigere moralische und soziale Anforderungen der Gesellschaft bedingen.⁵⁰

In der Wertewandeldiskussion werden drei Thesen diskutiert: die Sozialisationsthese, die Lebenszyklusthese und die Fixationsthese.

Nach der Sozialisationsthese haben die formativen Jahre der Kindheit und Jugend primären Einfluss auf die Werteprägung eines Individuums (Wertprägung bis zum Erwachsenenalter). So gewinnen auf die Daseinssicherung bezogene Wertvorstellungen an Priorität, wenn jemand in materiell ungesicherten Verhältnissen aufwächst.⁵¹ Wächst eine Person jedoch in materiell gesichertem Wohlstand auf, so erfahren postmaterialistische Werte eine Aufwertung. Vor allem schulische Sozialisationsprozesse haben eine zentrale Bedeutung für die Wertevermittlung.⁵² Nach der Lebenszyklusthese beeinflussen die Faktoren des „natürlichen“ Älterwerdens den Werterwerbs- und Veränderungsprozess.⁵³ Dies steht jedoch im Widerspruch zur Stabilität von Werten. Die Fixationsthese stellt eine Symbiose der beiden dar: einmal erworbene Werthaltungen verfestigen sich über Lebenserfahrungen mit zunehmendem Alter. Im Sinne der Mangelthese werden auch Wertveränderungen im Laufe des Lebens nicht völlig ausgeschlossen. Diese entstehen dann, wenn Defizite oder Unzufriedenheiten längerfristig erlebt werden.⁵⁴ Maag (1991) beschreibt einige Werteentwicklungen, die in der Nachkriegszeit in der BRD zu beobachten sind:

Materialismus vs. Postmaterialismus:

Demnach ist in unserer Gesellschaft ein Wandel von materialistischen hin zu postmaterialistischen Werten zu beobachten. Materialistische Werte sind auf die Daseinssicherung und Wohlstandserhaltung gerichtete Ziele. Als postmaterialistische Werte werden mitunter sehr unterschiedliche Werte wie Selbstver-

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 30 ff.

⁵¹ Vgl. ebd., S. 51 mit Bezug auf Inglehardt 1971.

⁵² Vgl. ebd..

⁵³ Hier hätte sich der Herausgeber eine differenzierte Darstellung gewünscht, welche Werte über Schule vermittelt werden. Als Hinweise auf weiterführend einzubeziehende Literatur mag vorerst Leschinskys Darstellung der Institution Schule in modernen Gesellschaften ausreichen (zuletzt in Leschinsky/Cortina 2008, S. 30 bis 40), in der er auf schulorganisatorisch leitenden Gestaltungsprinzipien des universalen und zugleich spezifischen Lernens, der Versachlichung, reflexiven Distanzierung und der Interessenartikulation, der Betonung individueller Leistung und der Stimulation sozialer Vergleiche in Situationen simulierter und pädagogisch aufbereiteter Erfahrung betont. Auch auf Funktionen der Schule in kulturelle Werte und Traditionen einzuführen (Enkulturation), die bestehende soziale Ordnung zu stützen (Legitimation) als auch individuelle Kreativität und Innovation als Triebkraft moderner Gesellschaften herauszufordern, wären zu diskutieren (vgl. Fend 2006).

⁵⁴ Vgl. Maag 1991, S. 33.

wirklichungs- und Partizipationsmotive, aber auch humanistische, individualistische und an Gleichheit und Solidarität ausgerichtete Orientierungen verstanden. Postmaterialistische Ziele sind dabei die Verbesserung der Lebensqualität, ökologische Belange, soziale Gleichheit oder Solidarität.⁵⁵

Leistung vs. Freizeit- bzw. Hedonismusorientierung:

In breiten Teilen der Gesellschaft hat die Freizeitorientierung zugenommen. Nach Noell-Neumann/Strümpel (1984) geht die vermeintlich gesunkene Arbeitsmoral zurück auf eine negative Medienberichterstattung über Arbeit im Allgemeinen. Strümpel (1977) hingegen sieht die Ursachen bei veränderten Arbeitsbedingungen und gestiegenen Ansprüchen an die Arbeit.⁵⁶

Pflicht / Akzeptanz vs. Selbstentfaltung:

Weiterhin wird eine Verschiebung von Pflicht- und Akzeptanzwerten zu Selbstentfaltungs- und Engagementswerten verzeichnet. Zu den Pflicht- und Akzeptanzwerten zählen beispielsweise Disziplin, Gehorsam, Leistung, Fleiß und Ordnung. Selbstentfaltungswerte sind u.a. Privatisierung, Emanzipation, Partizipation, Antiautoritarismus, Hedonismus und Unabhängigkeit. Individualistische Interessen sind durch die soziale Absicherung des Wohlfahrtsstaates gefördert worden. Insgesamt wird Selbstentfaltung als Zielwert betont.⁵⁷

Neben dem sozialen Wandel (Wertewandel) geht eine steigende Komplexität des Sozialsystems einher. Die vermeintlich alten Werte bleiben erhalten, die Bandbreite der Werteausprägungen wird lediglich erweitert. Nach Steege (1986) führt der Wertewandel – da „unkontrolliert“ – insgesamt zu einer Wertunsicherheit. Er geht sogar so weit, dass der Systemerhalt in Frage stehe.

Weise (1982) weist darauf hin, dass der Wertewandel aus zwei Perspektiven heraus zu betrachten ist. Zum einen vom Individuum ausgehend. Das Individuum hat demnach die freie Wahl bei seinen Wertvorstellungen, wodurch es die Gesellschaft (mit-)gestaltet. Aus diesem Verständnis heraus ist das gesellschaftliche Verhalten vollständig in individuelle Entscheidungen auflösbar. Zum anderen determiniert die Gesellschaft die Umgebung des Individuums und entwickelt über-individuelle Gesetzmäßigkeiten.

Für den Aspekt der Computersimulation sind beide Perspektiven des Individuums und der Gesellschaft relevant: Durch die Simulation erhalten die Kin-

⁵⁵ Vgl. ebd., S. 40.

⁵⁶ Vgl. ebd.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 42.

der und Jugendlichen kollektivistischen Wissensinput, den sie in der „Praxisphase“ zwischen den Computersimulationen individuell selektieren können.

3.5. Lebenslage des einzelnen Gesellschaftsmitglieds und Abbildung der Sozialstruktur Deutschlands

In diesem Abschnitt soll die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland dargestellt werden, da diese im Sinne der Sozialisations- und Fixationsthese als grundsätzlich normen- und werteprägend einzuschätzen ist (siehe Abschnitt 3.4.). Zielpunkt der Darstellung ist es, anhand aktueller sozialstruktureller Merkmale zu prüfen, welche Werthaltungen aktuell in der Bundesrepublik vorhanden sind. Für das Gedankenexperiment von Walden III ist diese Klärung insofern relevant, da die aktuellen Werthaltungen (eher materielle oder postmaterielle Werte) der Bevölkerung als unhintergehbare Ausgangspunkt weiterer gesellschaftlicher Entwicklungen anzunehmen sind. Ob die bestehenden Werthaltungen die Entwicklung hin zu einer Simulationsschule stützen oder nicht, ist dann abschließend zu diskutieren. Zuvor sei allerdings ein kurzer, begriffsklärender Einschub zu traditionellen und neueren Modellen der wissenschaftlichen Erfassung von Sozialstrukturen gestattet.

3.5.1. *Einschub Schichtmodell, Klassenmodell, soziale Lage*

In diesem Teilabschnitt sollen keine tiefgreifenden und erschöpfenden Analysen von Schichtmodellen, Klassenmodellen oder Soziallagemodellen angeführt werden.⁵⁸ Es soll lediglich für die Problematik sensibilisiert werden, die aus diesen Konzeptionen erwächst.

Ein weiterer Aspekt ist der, dass sowohl das Klassen- als auch das Schichtmodell oftmals dahingehend kritisiert werden, von nicht mehr zeitgemäßen Annahmen ausgehen. Klassen- und Schichtmodelle sehen eine dominante Bedeutung des Berufes vor. Dies ist nicht unproblematisch. Beide Modelle postulieren dadurch eine Kausalität zwischen beruflicher Stellung, den daraus resultierenden Kapitalien und Lebensbedingungen, den entsprechenden Normen und Werten sowie den dominierenden Alltagshandlungen.⁵⁹

Diese Grundannahmen werden jedoch nicht den veränderten sozialstrukturellen Kontexten gerecht. Als Nachteil klassischer klassentheoretischer Ansät-

⁵⁸ Einzuschränkend klarstellen ist hier zudem, dass sich pragmatisch lediglich auf ein Werk (Schwenk 1999) bzw. eine analytische Position konzentriert wird, die die traditionellen Modelle der Klassen- und Schichtmodelle kritisiert.

⁵⁹ Vgl. Schwenk 1999, S. 20 mit Verweis auf Hradil 1992, S. 15.

ze werden Einseitigkeit und Radikalität genannt. Nachteilig bei sozialen Schichtmodellen sind, so die Kritiker, vor allem ihre Willkür und Beliebigkeit.⁶⁰

Schwenk (1999) nennt einige Grundannahmen, die traditionell in den Klassen- und Schichtmodellen enthalten sind und denen neue Grundthesen in Modellen der „sozialen Lage“ kontrastierend gegen überstehen. Ein Vergleich dieser veränderten Grundannahmen zeichnet so auch ein verändertes Bild der Lebenswirklichkeit der deutschen Gesellschaft.⁶¹

- Der Grundannahme der *Unausweichlichkeit* zufolge determinieren in traditionellen Modellen die gesellschaftliche Prägungen das Individuum durch kollektiv vorgegebene Normen oder beruflich bedingte Lebensbedingungen. Demgegenüber steht die modernere These, dass sich Lebensstile und kulturelle Praktiken unabhängig von äußeren (berufs-, klassen-, schichtspezifischen) Bedingungen bilden.⁶²
- Die traditionelle Grundannahme der *Unbewusstheit* impliziert, dass Wertsysteme und Mentalitäten durch Internalisierung unbewusst übernommen werden. Schwenks (1999) Gegenthese sieht vor, dass Lebensweisen nicht nur passiv entstehen, sondern vielmehr auch auf bewussten und aktiven Entscheidungen basieren.
- Die alte Grundannahme der *Konstanz* postuliert, dass die durch Zugehörigkeit erfolgten Prägungen (z.B. als Arbeiter) langfristig fortwirken. Dem neueren Ansatz zufolge, entstehen durch viele Brüche in den Biografien einzelne biografische Phasen mit wechselnden Lebensorientierungen.
- Gemäß der Grundannahme *Totalität* sind schicht- und klassenspezifische Prägungen ganzheitlich und wirken auf alle Lebensbereiche gleichermaßen. Demgegenüber steht die Annahme, dass Lebensweisen zunehmend kombinierbarer sind und sich unterschiedlich stark auf verschiedene Lebensbereiche auswirken.⁶³
- Die alten Ansätze setzen ein interessengeleitetes Handeln zur Bewältigung der eigenen (materiellen) Lage voraus (*utilitaristisches Prinzip*). Der neue Ansatz sieht individuelles Handeln nicht nur interessengeleitet, sondern auch emotional und wertgebunden.
- Auf der Makroebene sehen klassen- und schichtspezifische Modelle zudem eine gesellschaftliche Grobstruktur mit wenigen großen Gruppen. Neuere Ansätze berücksichtigen hingegen gestiegene kulturelle und ökonomische

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 20 ff.

⁶¹ Vgl. ebd., S. 21.

⁶² Vgl. ebd., S. 21 ff.

⁶³ Vgl. ebd., S. 22.

Freiheitsgrade, die zu kleinräumigen und feingliedrigen Lebensformen und Kulturmustern führen.

- Eine weitere überholte Annahme sei, so Schwenk, die *Statik* in klassischen Annahmen. Hier ist der situative und zeitliche Wandel von Einflüssen unterbelichtet. Wie obenstehend erwähnt, herrscht die Vorstellung einer Statuskonsistenz vor: Ein spezifischer Bildungsweg führt zu einer entsprechenden beruflichen Stellung mit einem dafür angemessenen Gehalt. Heute sind jedoch große Teile der Bevölkerung teilweise von deutlichen Statusinkonsistenzen betroffen.⁶⁴ Ein hohes Einkommen erzielen beispielsweise 4,2% der Bevölkerung, über eine hohe Bildung verfügen 22,1%, einen Beruf mit hohem Prestige haben 5,9%. Doch lediglich 0,6% können diese Merkmale konsistent auf sich vereinigen. Klassische Schichtansätze schließen 68% der Bevölkerung kategorisch aus, u.a. weil kein Berufsprestige zugeordnet werden kann durch eine Nichterwerbstätigkeit, hinter der sich vielerlei Gründe verbergen. Diese inkonsistenten Fälle betragen immerhin 21,9%, obwohl sie als „Ausnahme“ deklariert werden.⁶⁵

Aufgrund der starren Grundannahmen und dem kategorischen Ausschluss weiterer Bevölkerungsteile, erscheint für die Sozialstrukturanalyse das Konzept der „sozialen Lage“ angemessen. Nichtsdestotrotz sind klassentheoretische Arbeiten noch in Gebrauch und die Bevölkerungseinteilung in Schichten gehört noch zum Standardinstrument der empirischen Sozialforschung. Auch wenn das Konzept der sozialen Lage noch vielfältig und oft unscharf definiert wird, weisen alle Verwendungen in dieselbe Richtung: Soziale Lagen sind die Bedingung (oder Gesamtheit von Bedingungen) für die individuellen oder gruppenspezifischen Gestaltungsmöglichkeiten des Lebens.⁶⁶

Schwenk (1999) definiert es folgendermaßen:

„Nicht ein eventueller homo oeconomicus steht im Mittelpunkt des Interesses, sondern das menschliche Leben in seiner Gesamtheit.“⁶⁷

3.5.2. Sozialstruktur der Bundesrepublik

Auf Grundlage des Soziallagen-Modells wurde im Wohlfahrtssurvey 1993 sieben Dimensionen erhoben, die als relevant erachtet wurden für die Darstellung der Sozialstruktur der Bundesrepublik. Die Untersuchung fokussierte den Ost-West Unterschied in der Bundesrepublik in Bezug auf die Dimensionen Bildung, Ein-

⁶⁴ Vgl. ebd., S. 22 ff.

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 24 ff.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 28 ff.

⁶⁷ Ebd., S. 39.

kommen, Wohnraum, Wohnungsausstattung, Umweltbedingungen, Integration und Anomie.

In Bezug auf die Gesamtthematik ist dies zweifellos eine starke Eingrenzung. Keineswegs sollen die Normen und Werte der Bundesrepublik auf Grundlage eines Ost-West-Vergleichs aufgestellt werden, damit implizit behauptend, diese regionale Differenzierung wäre eine auch zukünftig anhaltende verlässliche Distinktion. Vielmehr sollen diese – inzwischen auch etwas angejahrten – Ergebnisse exemplarisch verdeutlichen, dass die Sozialstruktur in der Bundesrepublik alles in allem als pluralistisch einzuordnen ist. Würde man noch weitere Dimensionen in die Darstellung einbeziehen, würde sich das so schon plurale Bild nur noch weiter differenzieren. Als Beispiel sei angeführt, dass in Deutschland 6,7 Millionen Ausländer leben und damit 8,2% der Gesamtbevölkerung ausmachen (Stand 2007). Diese Gruppe ist natürlich an sich keineswegs homogen und weist weitere verschiedene Lebensstile auf, die mit ebenso verschiedene Werten und Normen verbunden sind.⁶⁸

Bildung

Hervorgehoben seien zunächst die unterschiedlichen Bildungssysteme in West- und Ostdeutschland mit ihren differenten Schulstrukturen insbesondere in der Sekundarstufe I. So verfügen Thüringen und Sachsen über eine nur zweigliedrige Schulstruktur mit dem Gymnasium auf der einen und einer Haupt- und Realschule verbindenden Schulform auf der anderen Seite. Brandenburg kennt neben Gymnasien, Gesamtschulen und Realschulen – hat aber noch der Wende keine Hauptschule eingeführt.⁶⁹ Bemerkenswert sind zudem die unterschiedlichen Anteile der Bildungsabschlüsse in Ost und West.⁷⁰ Beispielsweise absolvieren in den westdeutschen Bundesländern 17,2% der Schüler ihr Abitur, in den ostdeutschen Bundesländern sind es 12,7%. In den westdeutschen Bundesländern sind 1,3% ohne Abschluss, in den ostdeutschen Bundesländern 1,7%. Allei-

⁶⁸ Vgl. Liesner/Lohmann 2010, S. 103.

⁶⁹ Diese – durch den Herausgeber eingefügte – Skizze der ostdeutschen Schulstrukturen gilt in den genannten Ländern seit der ersten Hälfte der 1990er Jahre: in den ungenannten Ländern Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern hat es seitdem mehrfache Schulstrukturreformen gegeben, die ebenfalls zu einer zunehmenden Abkehr vom dreigliedrigen westdeutschen Schulsystem geführt haben – mit unterschiedlichen Konzept der regionalen – schulformübergreifenden – Schule.

⁷⁰ Vertiefend wäre zu ergänzen, dass sozioökologische bzw. bildungsgeographische Analysen auf die Bedeutung der lokalen Kontexte für die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung verweisen. So wäre die Unterschiede zwischen Bundesländern noch weiter aufzufächern in regionale Differenzen – die insbesondere in ländlichen und städtischen Kontexten und insbesondere in städtischen Kontexten mit einer stadtkulturell prägenden Universität deutlich different ausfallen.

ne dieses Ergebnis verweist auf die unzureichende Auskunftsfähigkeit bundesweiter Durchschnittswerte.⁷¹

Einkommen

Wird die Dimension ‚Einkommen‘ betrachtet, so zeigen sich signifikante Einkommensunterschiede. Dies betrifft sowohl das durchschnittliche Einkommen, als auch die Struktur der Einkommensverteilung. Hinzuweisen ist auf die verschiedene Ungleichverteilung der Einkommen. Sie ist in Ostdeutschland geringer. In den westdeutschen Bundesländern zählen 77,8% zu den Normalverdienern, in den ostdeutschen sind es 87,6%.⁷²

Wohnraum

Unter ‚Wohnraum‘ fallen die Zahl der Räume und die Wohnfläche. Diese Indikatoren geben Aufschluss über Entfaltungs- und Rückzugsmöglichkeiten. Insgesamt sind die Wohnverhältnisse der Ostdeutschen in allen Bereichen schlechter. Im Durchschnitt beträgt die Zahl der eigenen Räume in Westdeutschland 1,72 und in Ostdeutschland 1,44 pro Person. Zudem ist die Verteilung in den ostdeutschen Bundesländern homogener. Die Wohnfläche beträgt in den westdeutschen Bundesländern durchschnittlich 50,4m², gegenüber 37,71m² in den ostdeutschen.⁷³

Wohnungsausstattung

Erhoben wurden Küche, Bad/Dusche, Toilette, Zentralheizung, Balkon/Terrasse und Garten. Es kann festgehalten werden, dass die Ostwerte durchgängig schlechter sind. 88,7% aller westdeutschen Wohnungen entsprechen der Standardausstattung. In ostdeutschen Bundesländern sind es lediglich 50,8%. Eine Minimalausstattung haben im Westen 0,7% und im Osten 6,2% der Wohnungen. Eine Maximalausstattung liegt bei 44,4% der westdeutschen Wohnungen vor, in Ostdeutschland bei lediglich 11,9%.⁷⁴

Umweltbedingungen

Auch bei den Umweltbedingungen werden in Ostdeutschland schlechtere Werte erreicht als in Westdeutschland. Folgende Umweltbelastungen werden für

⁷¹ Vgl. Schwenk 1999, S. 121 ff.

⁷² Vgl. ebd., S. 122 ff.

⁷³ Vgl. ebd., S. 123 ff.

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 127 ff.

die westdeutschen Bundesländer verbucht: Lärmbelästigung 23,8%, Luftverschmutzung 22,7%, Leitungswasser 13,5%, Landschaftszerstörung 13,1% und Zugang zu Grünflächen 9,3%. Folgende Umweltbelastungen sind in den ostdeutschen Bundesländern vorhanden: Lärmbelästigung 29,5%, Luftverschmutzung 27,5%, Leitungswasser 22,9%, Landschaftszerstörung 17,9% und Zugang zu Grünflächen 14,3%.⁷⁵

Soziale Integration

„Soziale Integration“ beschreibt die Möglichkeit des persönlichen Kontaktes, sich mit anderen austauschen, Probleme besprechen, konstruktive Kritik und Trost sowie konkrete Hilfestellungen finden können. In Ostdeutschland werden in dieser Kategorie geringere Durchschnittswerte und eine durchgängige Schlechterstellung bei allen Einzelkategorien verzeichnet. Beispielsweise nennen westdeutsche Bundesbürger durchschnittlich 4,07 enge Freunde, ostdeutsche 3,32. Tägliche Kontakte geben 12,8% in Westdeutschland und 9,7% in Ostdeutschland an.⁷⁶

Anomie

Unter „Anomie“ sind psycho-soziale Zustände bzw. fehlende, schwache soziale Normen, Regeln und Ordnung zu verstehen.⁷⁷ Insgesamt konstatiert Schwenk (1999) eine pessimistischere, niedergeschlagenere und resigniertere Lage in Ostdeutschland. Nachstehend sind einige Aussagen und die Zustimmungen in west- bzw. ostdeutschen Bundesländern aufgeführt:

„Kann nichts ändern“ (West 75,6% / Ost 86,8%)

„Leben ist kompliziert“ (West 14,1%, Ost 34,3%)

„Oft einsam“ (West 14,0% / Ost 18,2%)

„Keine Arbeitsfreude“ (West 11,7% / Ost 17,2%)

3.6. Bestandsaufnahme der Normen und Werte

Diese vor allem an amtlichen Statistiken orientierte Beschreibung der Pluralität der Lebensbedingungen in der Bundesrepublik Deutschland vermag erst einmal nur, die Unterschiedlichkeit der sozialen Lagen zu kennzeichnen. Dass sich in diesen differenten Kontexten auch unterschiedliche Norm- und Werthaltungen

⁷⁵ Vgl. ebd., S. 128 ff.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 130 ff.

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 131.

entwickeln und verschieden stabilisieren, ist theoretisch plausibel, aber noch eigenständig zu erforschen. Beispielhaft sei hier eine Reviewstudie von Maag (1991) referiert, die in der Zusammenfassung verschiedener empirischer Bestandsaufnahmen deutliche Werthaltungsunterschiede identifiziert – und zwar nicht allein abhängig von sozialen Lagen, sondern auch von der generationellen Zugehörigkeit. So können für die Generation der jungen Erwachsenen der 1970er und 1980er Jahre deutlich stärkere Selbstverwirklichungsbestrebungen, Partizipationsmotive und Hedonismusneigungen identifiziert werden als in der Kriegs- oder Nachkriegsgeneration. Die gesellschaftlichen Wert- und Normhaltungen der heutigen Zeit sind so durch eine erhebliche, sozial und generationell bestimmte Pluralisierung von Lebensstilen geprägt. Hinzu treten Säkularisierungsprozesse, die sich in der Auflösung kirchlicher Bindungen und dem Bedeutungsverlust traditioneller Lebensorientierungen (Ehe, Familie) zeigen.⁷⁸

Des Weiteren ist eine Veränderung der persönlichen Identifikation mit einem Nationalstaat hin zu mehr kosmopolitischen Haltungen erkennbar,⁷⁹ die jedoch keineswegs als gesamtgesellschaftlich bezeichnet werden kann. Die Makrofaktoren Wohlstandsentwicklung und Bildungsexpansion nahmen unbestritten starken Einfluss auf unsere Werte.⁸⁰

Nimmt man nun – wie Maag (1991) – eine Typologisierung von Klages (1984) hinzu, so lassen sich vier Typen von Werthaltungen (Wertträgern) unterscheiden:

1. Konventionalisten
2. Idealisten
3. Realisten
4. Resignierte

Konventionalisten (1) sind Werttraditionalisten, denen eine hohe Pflicht- und Akzeptanzbereitschaft zugeschrieben wird. Idealisten (2) sind Vertreter vorwiegend neuer Werte. Realisten (3) haben ausgeglichene Wertpräferenzen in beiden Bereichen und Resignierte (4) weisen niedrige Wertausprägungen in beiden Wertbereichen auf.⁸¹

⁷⁸ Vgl. Maag 1991, S. 32 ff.

⁷⁹ *Ende der Nuller-Jahre des neuen Jahrtausends sind zudem weitere Differenzierungen der individuellen regionalen, nationalen oder kulturellen Verortung identifizierbar: neben einer Stärkung kommunitär lokal-regionaler Heimatgefühle lassen sich Personengruppen identifizieren, die sich eher als transnational bzw. transkulturell anstatt als kosmopolitisch international beschreiben lassen (vgl. Hornberg 2010, S. 63-76)*

⁸⁰ Vgl. Maag 1991, S. 32.

⁸¹ Vgl. ebd., S. 42.

Interessant sind nun empirische Befragungsergebnisse, die Aufschluss darüber geben, welche Werte am stärksten repräsentiert werden. So kommen Franz/Herbert (1986), so Maag (1991),⁸² zum Befund, dass die bundesdeutsche Gesellschaft Mitte der 1980er Jahre zu je 20% aus Konventionalisten (1) und Idealisten (2), zu 27% aus Realisten (3) und zu 30%-33% aus Resignierten (4) besteht.

Diese Ergebnisse zeigen zumindest für die 1980er Jahre, dass eine Dominanz sogenannter „neuer“ Werte im gesellschaftlichen Ganzen nicht festzustellen ist, sondern eher – und wiederholt – eine Vielfalt.⁸³

3.7. Konsequenzen für Walden III – Ein Zwischenfazit

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aus der hier entfaltete Diagnose einer wertpluralen und sich in ihren Werten immer weiter pluralisierenden deutschen Gegengesellschaft für die Gestaltung von Schule und Unterricht – insbesondere in der fiktiven Zukunftsgesellschaft mit der unbewussten Vermittlung von allen schulischen Lerninhalten über Computersimulationen?

Als Ausgangspunkt der folgenden zusammenfassenden Reflexionen sei auf eine zentrale – bisher nicht angesprochene – Differenz verwiesen – nämlich die Differenz zwischen bewusst gestalteten, zielgerichteten und prozessual kontrollierten Lernprozessen der Erziehung und Bildung und den vielfach unbewusst, situativ-kontextuell, zufällig, unkontrolliert und unbeabsichtigt verlaufenden Lernprozessen der Sozialisation. In beiden Formen von Lernprozessen werden Werte und Normen vermittelt; aber vor der Prozess der Sozialisation kann als ursächlich für die Vielfältigkeit der gesellschaftlichen Werte und Normen angesehen werden, noch dazu da Sozialisation immer stattfindet – gerade auch in Situation der Erziehung und Bildung und nicht selten entgegen den bewusst-

⁸² Vgl. ebd.

⁸³ Weiterführende – und aktuelle – Untersuchungen wären hier sicherlich zu ergänzen; insbesondere auch die verschiedenen Shell-Jugendstudien zu verweisen, die in einem regelmäßigen Abstand, die Werthaltungen junger Erwachsener erheben. Die Einschätzung generationell immer wieder differierenden Werthaltungen wäre so ebenso fortzuschreiben – wie auch die Folgerung weiter zu plausibilisieren, dass sich die Wertvielfalt der bundesdeutschen Gesellschaft weiter erhöht. Aber auch Gegenteilstendenzen, einer durch drohende Wohlstandsverluste, globale Krisen oder die in dem Ereignis von 9/11 symbolisierte weltweite Terrorgefahr durch radikale Minderheiten verursachten, möglicherweise stärker vereinheitlichenden Priorisierung von bestimmten Zielen, Problemdiagnosen und Handlungsoptionen bzw. der mit ihnen verbundener Werte (z.B. Sicherheit, Stabilität, Leistungsbereitschaft, Rationalität, Effizienz) wären zu diskutieren.

offiziell angestrebten Zielsetzungen.⁸⁴ Die verdeutlicht grundsätzlich die folgende Definition von Setzens (1976):

„Sozialisation bezeichnet die Gesamtheit der Vorgänge und Lernprozesse, durch die ein Kind mit Verhaltensmustern, Regeln und Formen des sozialen Umgangs, Wertvorstellungen und Denkweisen ausgestattet wird, sie verinnerlicht (internalisiert), sich damit seinen Mitmenschen anpasst und in die Gesellschaft hineinwächst.“⁸⁵

Auf dieser begrifflichen Grundlage stellt sich die Frage, ob es überhaupt denkbar sei, dass ein Computerprogramm die Vielfalt von Sozialisationsinstanzen ersetzen könnte oder solle. Prinzipiell würde dies bedeuten, dass die individuelle Begegnung mit Sozialisationsinstanzen wie Familie, Kirche, Kindergarten, Schule, Beruf, Freundesgruppe, Vereine, politische Parteien, Massenmedien etc. durch die Computersimulation eingeschlossen oder zumindest im Sinne einer Meta-Sozialisation aufgehoben bzw. ergänzt werden müssten. Selbst wenn dies programmier-technisch möglich wäre, würde dies aber bedeuten, dass die Computersimulation mindestens so reichhaltig und intensiv erfahrungsreich sein müsse wie die wirkliche Welt und so neben kognitiven Erfahrungen auch affektive Stimuli und Erprobungsräume enthalten müsse.⁸⁶

Der als Faktum anzusehende Wertepluralismus der bundesdeutschen verkompliziert die Herausforderung einer simulationsbasierten Wertebildung zusätzlich. Gesamtgesellschaftlich gültige Normen und Werte identifizieren zu wollen, um darauf ein schulisches Curriculum aufzubauen, scheint nur eingeschränkt möglich. Sicherlich gibt es (wenige) Werte, die für die große Bevölkerungsmehrheit Konsens sind, dennoch kann daraus keine Berechtigung abgeleitet werden, abweichende oder einschränkende Gegenpositionen auszuschließen oder zu leugnen. Im Gegenteil scheint es heute geradezu erforderlich, in der Wertbildung für die Möglichkeit anderer Werthaltungen zu sensibilisieren und zu informieren. Exemplarisch wurden die unterschiedlichen sozialen Lebenslagen in den neuen und alten Bundesländern gegenübergestellt, die als unterschiedliche Erlebensräume sozialer und materieller Absicherung, auch zu

⁸⁴ Vgl. Dreeben 1986, Zinnecker 1974.

⁸⁵ Setzen 1976, S. 34.

⁸⁶ Dass hier gemeinte – vielleicht etwas verkürzt entfaltete und durch die redaktionelle Überarbeitung nicht ausreichend geklärte – Argument des Autoren scheint zu sein, dass Werterziehung nicht nur die kognitive Vermittlung bestimmter Sachverhalte (Prinzipien und Maximen) einschließt, sondern auch deren affektive-handlungsorientierte Verinnerlichung. Zudem seien die Werte eines Individuums wesentlich durch seine Sozialisationsgeschichte beeinflusst; ihre Korrektur oder Ergänzung setzt somit einen Anschluss an die bisherigen Sozialisationserfahrungen voraus und muss somit ähnlich lebensecht-reichhaltig, situativ-affektiv gestaltet sein.

unterschiedlichen Werte- und Normenprägungen führen dürften. In diesem Zusammenhang sei zudem an die Darstellungen zu gruppenspezifischen Werte und Normen erinnert. Der pluralistische Charakter der Gesellschaft verunmöglicht nahezu eine detaillierte Bestandsaufnahme. Wie an der Analyse von Franz/Herbert (1986) aufgezeigt werden konnte, fällt es auch schwer, eindeutige Tendenzen eines Wertewandels festzustellen. Die Gesellschaft scheint als Ganzes weitaus weniger „vorwärtsgewandt“ wie vielfach angenommen: Die Konventionalisten (eher materialistische Werte) und Idealisten (eher postmaterialistische Werte) halten sich mengenmäßig in der Bevölkerung die Waage. Demnach ist von einer ungefähren Gleichverteilung von postmaterialistischen und materialistischen Normen und Werten auszugehen. Auf dieser Grundlage würde sich eigentlich verbieten, Werte wie Selbstentfaltung etc. als allgemeingültig anzunehmen und zu schulisch zu vermittelnden Leitwerten zu erheben.

Die Frage, welche Normen und Werte als allgemeingültig angenommen werden und Eingang in die Computersimulation finden sollen, scheint angesichts des bestehenden gesellschaftlichen Wertepluralismus nicht einfach zu beantworten. Eine 100-prozentige Reproduktion, der in der Gesellschaft vorzufindenden Normen und Werte in der Simulation, dürfte nicht nur schwer möglich und ausufernd, sondern auch wenig zielführend sein. Denn was würde noch vermittelt, wenn alle denkbaren und noch so minimal vorhandenen Überzeugungen und Werthaltungen in der Bevölkerung als wählbare, gleichwertige oder zumindest zu tolerierende Varianten vorgestellt würden.

An diese Feststellung anknüpfend, stellt sich schließlich die grundsätzliche Frage, ob Normen und Werte überhaupt in einer Computersimulation, die den Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen ersetzen bzw. ergänzen soll, Berücksichtigung finden sollen oder müssen. Muss Schule - ob als Simulation oder in der Gegenwart - überhaupt Wertebildung betreiben?

Eine negative Antwort - als Trennung von schulischer Bildung und außerschulischer Erziehung (Wertebildung) - scheint zwar naheliegend, aber doch nicht überzeugend. Einerseits findet in Schule, ob gewollt oder nicht, Wertebildung im Sinne einer Sozialisation an die schulischen Erwartungen und Regeln statt. Dies dürfte auch in einer simulierten Schule nicht anders sein, sofern sie irgendwie als regelhafter Erfahrungsraum gestaltet ist. Zudem setzt Schule bzw. Unterricht selbst bestimmte Norm- und Werthaltungen voraus, um gelingen zu können. Schließlich haben Normen und Werte in sozialen Zusammenhängen eine Orientierungs-, Integrations- und Anpassungsfunktion; sie definieren den Rahmen aller Handlungen und Interaktionen vor. Ohne diesen Rahmen gäbe es keine Referenzpunkte für Handlungen. Es wäre individuell und situativ unentscheidbar, welche Erwartungshaltungen legitim sind und welche nicht.

Diese Überlegungen legen schließlich nahe, dass auch in der Computerschule irgendwie eine Anwendung, Vertiefung und Auseinandersetzung mit Normen und Werten erfolgen muss, diese also Teil der Simulation sein müssen. Und dabei aber nicht einseitig nur bestimmte Werte zu protegieren und qua unterbewussten Computerunterricht zu indoktrinieren, scheint es notwendig in der Simulation eine didaktisch geschickt reduziertes Abbild der gesellschaftlichen Normvielfalt „einzubauen“. Denkbar wäre zum Beispiel, Begegnungen mit materialistische und postmaterialistische Werthaltungen in die Computersimulation zu integrieren. Damit würde eine Gesellschaftsform repräsentiert und stabilisiert, in der beide Haltungen koexistieren. Dennoch kann in der Simulation die gesellschaftliche Wertevielfalt nur begrenzt gespiegelt werden. Die Wahrnehmung einer noch erheblich größeren und immer weiter ergänzbaren gesellschaftlichen Vielfalt von Werthaltungen und Überzeugungen muss somit additiv-ergänzend ermöglicht werden. Die Arbeitsgruppe bezweifelt, dass dies Reflexion innerhalb der Simulation stimuliert werden kann und begründet hieraus ihre Empfehlungen für eine Dreiteilung der Simulation mit dazwischen geschalteten – lebensechten – „Sozialisationsphasen“.

4. Zur Vermittlung von Werten, Normen und Wissen

Mit dem folgenden Abschnitt werden die Recherchen und Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen einer virtuellen Werte- und Normerziehung fortgesetzt, allerdings aus einem anderen, eher technischen Blickwinkel. Im Vordergrund steht nunmehr nicht die Frage nach dem „Was vermittelt werden soll?“, sondern das Wie der Wertevermittlung. In erster Linie soll dabei diskutiert werden, wie eine virtuelle Simulation zur Wissens- und Wertevermittlung überhaupt gestaltet sein kann, welche Elemente von zentraler Bedeutung sind und wie der zeitliche Ablauf organisiert sein könnte. Recherchiert werden soll hierzu, welche Modelle des „virtuellen Unterrichts“ es bereits in der Gegenwart Modelle gibt, deren Erkenntnisse und Konzepte man für die Entwicklung eines umfassenderen virtuellen Lernprogramms nutzen könnte.

Angesichts bestehender Modelle „virtuellen Unterrichts“ soll des Weiteren die Rolle von Lehrkräften in und in Begleitung zu Computersimulationen diskutiert werden. Gefragt werden soll: Welche Aufgaben haben Lehrkräfte in der Gegenwart und welche Aufgaben würden ihnen im Rahmen einer virtuellen Simulation zufallen und gibt es überhaupt einen Bedarf an Lehrkräften bei virtueller Wissensvermittlung?

Schließlich soll in diesem Abschnitt generell und zusammenfassend das Erfolgspotential eines virtuellen Lernprogramms aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet und kritisch hinterfragt werden. Inwiefern kann eine virtuelle Lern-

welt das Lernen in einer realen Umgebung ersetzen oder auch nur sinnvoll ergänzen. Bietet eine solche Lernweise überhaupt Vorteile? Zum einen soll hierzu überlegt werden, ob virtuelle Wissensvermittlung weniger Zeit erfordern kann als die gegenwärtig gängige Bildung und inwiefern ein solches Zeitersparnis die Kindesentwicklung fördern würde. Weiterhin wird zu untersuchen sein, wie die Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff innerhalb einer virtuellen Simulation konzipiert werden kann. Soll dabei eigenständig gearbeitet werden oder braucht man doch eine Art Betreuer, also einen ‚Lehrer‘, der in Anpassung an die virtuelle Wissensvermittlung eher eine begleitende als lehrende Funktion einnimmt und so mehr als Coach fungiert? Kann eine solche selbstständige Lernweise die Akzeptanz des dargebotenen Wertesystems und des Wissens erhöhen?

4.1. Virtuelle Welten und ihre Gestaltung

Bereits in der Gegenwart gibt es vielfältige Anzeichen, dass virtuelle Lebens- und Erfahrungsräume an Bedeutung gewinnen. Angesichts der revolutionären Fortschritte in der Kommunikations- und Informationstechnologie in den letzten Jahren, vor allem in Verbindung mit der Verbreitung des Internets, steht auch die Schule vor der Herausforderung diesen Umbruch mitzutragen bzw. ihm gerecht zu werden. Das Internet als erste globale Vernetzung, mit der Menschen in unbegrenzter Anzahl gleichzeitig miteinander kommunizieren können, bietet eine virtuelle Realität, in der Kommunikation und Information scheinbar ohne Grenzen und in Echtzeit abläuft.⁸⁷ Als Pendant in der wirklichen Welt kann man hier den Vergleich zu einem großen Marktplatz ziehen, auf dem die Menschen per Zuruf miteinander kommunizieren und Informationen austauschen, wobei im Internet dieser Austauschprozess ohne räumliche Grenzen, also global ablaufen kann und somit effektiver und umfassender als andere Kommunikationsmittel ist. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass eine Digitalisierung bzw. Virtualisierung durchaus entscheidende Vorteile mit sich bringen kann. Vor dem Hintergrund dieser Ausgangsthese kann man die theoretische Möglichkeit eines virtuellen Lernprogramms auf Vorzüge und Nachteile untersuchen und fragen, ob virtuelles Lernen dafür geeignet ist, reales Lernen abzulösen oder auch nur zu unterstützen. An dieser Stelle soll zunächst untersucht werden, ob es in der Gegenwart Modelle gibt, die als zukunftsweisend und beispielhaft für ein solches virtuelles Lernprogramm sein können.

⁸⁷ Vgl. Beierwaltes 1998, S. 140-141.

4.1.1. Beispiele für ‚Virtuelle Realität‘ in der Gegenwart

Populär geworden durch den US-amerikanischen Computerexperten Jaron Lanier in den 1980er Jahren impliziert der Begriff ‚virtual reality‘ „eine am Computer erzeugte Umgebung, die die Wirklichkeit und ihre physikalischen Eigenschaften darstellt, in der man sich in Echtzeit bewegen und interagieren kann“.⁸⁸ Hierbei sollen die menschlichen Sinne wie in der Realität gefordert werden, indem die Wahrnehmung in der virtuellen Realität möglichst identisch mit der Wahrnehmung im realen Leben ist, so dass das Bewusstsein über die Künstlichkeit der virtuellen Realität zumindest zeitweise ausgeblendet werden kann.⁸⁹ Wie soll dies nun erreicht werden?

Durch den technischen Fortschritt in den letzten Jahrzehnten gibt es in dieser Hinsicht zahlreiche Hilfsmittel. Um räumliches Sehen in Perfektion anbieten zu können, wird statt eines Bildschirms ein Helm benutzt, der zusätzlich den Träger von der realen Außenwelt isoliert und eine virtuelle Welt mit Hilfe von zwei integrierten Bildschirmen abbildet. Zusätzlich zur visuellen Wahrnehmung kann auch der Gehörsinn durch im Helm eingebaute Lautsprecher angeregt werden. Weiterhin könnte man mit speziellen Handschuhen die taktile Wahrnehmung ansprechen, so dass innerhalb der virtuellen Realität (virtuelle) Gegenstände oder Lebewesen ertastbar wären.⁹⁰ Um die Illusion der virtuellen Realität zu vervollständigen, sei es schließlich auch denkbar (bisher aber nur aufwendig realisierbar), mit Duftstoffen oder mit vorgetäuschten Geschmacksreizen auch die olfaktorische und gustatorische Wahrnehmung anzuregen.⁹¹

Neben der Reizstimulation bedarf es aber auch technischer Lösungen für die Wahrnehmung und Verarbeitung der Reaktionen des virtuell Lernenden, um Interaktionen mit der virtuellen Realität zu ermöglichen. Zur Realisierung entsprechend kontinuierlicher Datenübertragung der körperlichen Haltungen und Zustände kann an heutige Konzepte von Ganzkörper-Datenanzügen angeschlossen werden, die jede Bewegung des umschlossenen Körpers in die virtuelle Welt zu übertragen vermögen.⁹²

Solche futuristisch anmutenden Visionen sind heutzutage schon technisch vielfach umgesetzte Realität. So werden Piloten mit Hilfe eines Flugsimulators ausgebildet oder Militärmanöver im virtuellen Raum durchgeführt. Aber auch in anderen Bereichen wie der Architektur oder der Automobilindustrie werden Computersimulationen verwendet um Kosten für Prototypen und Modelle zu

⁸⁸ Neumayer 2010, S. 1.

⁸⁹ Vgl. ebd.

⁹⁰ Vgl. ebd.

⁹¹ Wie dies technisch umzusetzen ist, ist allerdings aktuell noch eine Frage der Science-Fiction.

⁹² Vgl. ebd.

sparen. Ein weiteres Beispiel ist die Medizin, wo komplexe Operationen vorher mit Hilfe einer 3-D-Simulation geübt werden können.⁹³

Aber auch und vor allem die Spielindustrie bietet heutzutage ein breites Spektrum an Simulationen, die so unterschiedliche Themenbereiche wie Alltagsleben, Fantasy-Rollenspiele, Science-Fiction und so weiter abdecken. Online-Spiele wie etwa ‚Second Life‘ bietet den Spielern eine eigene Welt, in der sie nicht nur einen eigenen Alltag gestalten können, sondern auch beispielsweise einen virtuellen Einkauf mit virtuellem Geld vollziehen können.⁹⁴ Andere Spiele wie z.B. ‚Entropia Universe‘ verbinden Fantasy-Rollenspiel-Elemente wie bei ‚World Of Warcraft‘ mit der Alltagskonstruktion von ‚Second Life‘ und können so ihre Attraktivität steigern.⁹⁵ Angesichts von Spielerzahlen wie etwa den 6,6 Millionen bei ‚Second Life‘ angemeldeten Menschen⁹⁶ wird deutlich, dass die virtuelle Realität zwar nicht ernsthaft mit der Wirklichkeit konkurrieren kann, aber sich doch erheblicher Beliebtheit erfreut. Weitere erfolgversprechende Produkte wie etwa ‚Playstation Home‘, eine Kommunikations- und Spieleplattform in einer 3-D-Welt, die jeder Playstation 3-Besitzer kostenfrei nutzen kann und dabei unter Anderem seine virtuelle Persönlichkeit und sein virtuelles Zuhause erstellen kann, sollen ihre Herstellerkonzerne aus wirtschaftlichen Krisen retten und neue Kunden einbringen.⁹⁷ Insgesamt kann man einschätzen, dass ein Trend hin zu noch mehr Virtualität im Alltag des Menschen erkennbar ist und vor dem Hintergrund des technischen und wissenschaftlichen Fortschritts in vielen Bereichen notwendig ist.

4.1.2 Mögliche Gestaltung im Science-Fiction-Kontext

Um virtuelles Lernen in einer virtuellen Welt zu ermöglichen, kann man die Erkenntnisse und Errungenschaften der im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Umsetzungen der virtuellen Realität nutzen. Eine computergestützte Simulation, bei der Schüler im virtuellen Raum anhand einer vorgegebenen Realität Handlungsweisen, Wissen und Werte und Normen in der Praxis testen können, könnte entweder begleitend zum gängigen Lernen in der Schule oder als eine Art ‚Ersatzschule‘ fungieren. Das Virtuelle kann demnach zwar nicht komplett die Wirklichkeit ersetzen, aber die Wirksamkeit der wirklichen Realität abbilden und so den gleichen Effekt erzielen, wie es die Wirklichkeit tun würde.⁹⁸

⁹³ Vgl. ebd.

⁹⁴ Vgl. ebd.

⁹⁵ Vgl. ebd.

⁹⁶ Vgl. ebd.

⁹⁷ Vgl. ebd.

⁹⁸ Fromme 2008, S. 182.

Wie bereits in der Einleitung angedeutet, wäre es wünschenswert, wenn das Lernprogramm nicht in Echtzeit ablaufen würde, so dass man gegenüber der ‚normalen‘ Schule den Vorteil der Zeitersparnis hätte. Entscheidend für den Erfolg des Programms wäre es jedoch die Illusion einer Echtzeit im virtuellen Raum aufzubauen, so dass der Lernende ausreichend Zeit hat, um Erfahrungen zu machen und zu lernen, ganz so wie er das in der Wirklichkeit auch hätte. Eine mögliche Form dieses Lernprogramms wäre dementsprechend eine Manipulation des Gehirns während des Schlafs, bei der dem Teilnehmer im Schlaf eine virtuelle Realität dargeboten wird, in der er ähnlich wie in einem Traum, nur viel schärfer und deutlicher interagieren kann. Da Träume gefühlt auch in Echtzeit ablaufen, obwohl man in Wirklichkeit nur eine viel kürzere Zeit damit verbringt, könnten sie ein Ansatzpunkt für eine zeitsparende, effektive virtuelle Echtzeit-Lernwelt sein. Hierbei gilt es auch nach den Wechselwirkungen zwischen der virtuellen und wirklichen Realität, den so genannten „Transfers“⁹⁹ zu fragen. Einerseits soll der Lernende Erkenntnisse aus der virtuellen Realität in die Wirklichkeit übertragen können, andererseits ist er automatisch von seiner realen Umgebung vorgeprägt und bringt diese Eigenschaften in die virtuelle Realität mit. Inwieweit hierbei mitgebrachte – oftmals unbewusste – Haltungen den virtuellen Lernprozess beeinflussen oder gar beeinträchtigen könnten, ist schwer vorauszusehen.¹⁰⁰

Rückblickend zur Frage nach den Vorteilen einer Verkürzung der Lernzeit kann man mit einem Verweis auf Rousseau argumentieren. Indem man erstens die Lehrinhalte zunächst auf das beschränkt, was für den Lernenden in seiner realen Umgebung relevant ist und zweitens durch die bereits erwähnte Verkürzung des Lernprozesses durch die Verlagerung in Nicht-Echtzeit-Träume schafft man Freiräume aus den der Lernenden zusätzliche Kraft schöpfen kann, die er in andere Bereiche seiner Entwicklung investieren kann.¹⁰¹ Trotz all dieser Fragen ist es jedoch in erster Linie entscheidend, ob ein solches Vorhaben technisch überhaupt realisierbar wäre und dies kann nach dem gegenwärtigen Stand nur die Zukunft zeigen.

4.2. Die Rollenverteilung im virtuellen Lernprogramm

In diesem Abschnitt soll es nun darum gehen, welche Rolle der Lehrer der Gegenwart in einem virtuellen Lernprogramm der Zukunft einnehmen kann oder sollte oder ob dem Lehrer der Gegenwart in diesem Zusammenhang überhaupt

⁹⁹ Fritz 2005, S. 1.

¹⁰⁰ Vgl. ebd.

¹⁰¹ Vgl. Rousseau 1991, S. 102.

eine Rolle zukommt. Aber auch die Rolle des Schülers soll diskutiert werden. Angesichts der eher praktisch angelegten Lernweise, die ein solches Lernprogramm notwendig braucht, ist der Lernende in erster Linie auf sich selbst angewiesen gemäß dem Motto von Rousseau: „*Die Erfahrung eilt der Belehrung voraus*“.¹⁰²

Überhaupt kann man Rousseaus Theorie der Erziehung für ein virtuelles Lernprogramm als Organisationsschema heranziehen. Indem sich der Schüler eigenständig im virtuellen Raum bewegt und dort Erfahrungen sammelt, erkennt er auch selbstständig wo die Grenzen des Möglichen sind und welche Handlungsweisen nicht geeignet sind, um zum Erfolg zu kommen. Der Lernweg ist also gleichzeitig das Lernziel und der Lernende erkennt die richtige Handlungsweise in einer speziellen Situation anhand der vorhandenen Notwendigkeit, die diese Handlungsweise rechtfertigt.¹⁰³ Gleichwohl soll das virtuelle Lernprogramm Werte und Normen vermitteln. Der virtuelle Lernraum muss also so gestaltet werden, dass die Situationen, in die man als Lernender „hineintappt“ ein moralisches Verhalten erfordern, um sie erfolgreich zu lösen. Zwar könnte man davon ausgehen, dass der Lernende bei einer Wiederholung solcher Situation, früher oder später die Notwendigkeit des moralischen Handelns generalisierend zu reflektieren vermag, dennoch ist die Rolle eines Betreuers in diesem Zusammenhang nicht zu unterschätzen. Ein Lehrer, der in der virtuellen Schule als Betreuer oder als Coach auftritt und bei Problemen Hilfestellung und Hinweise bieten kann, scheint trotz oder gerade wegen der Virtualität des Lernens sinnvoll. Zumindest in Rousseaus Erziehungsroman ist der väterliche Freund des Erziehers unabkömmlich als Begleiter, Kommentator und kluger Ideengeber. Rousseau nennt dies einen Zustand „*wohlgeordnete Freiheit*“.¹⁰⁴

Allerdings könnte in einem zukünftigen Lernprogramm zumindest die Notwendigkeit eines realen Coachs oder Betreuers minimiert sein. Denkbar wäre schließlich, dass auch der Ideengeber ein vorab programmierter Bestandteil der virtuellen Welt wäre. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob eine solche Programmierung der Lehrkraft die Lernmöglichkeiten in virtuellen Raum nicht zu sehr beschränken würde: auf vorhersehbar-standardisierte Interaktionsverläufe. Kann ein Computerprogramm menschliche Empathie, Spontanität oder kurz Natürlichkeit und Authentizität simulieren, so dass es als vertrauenswürdiger Gesprächspartner hervortreten kann?¹⁰⁵ Schließlich sollte, den Vorstellung-

¹⁰² Rousseau 1991, S. 38.

¹⁰³ Vgl. Rousseau 1991, S. 70.

¹⁰⁴ Rousseau 1991, S. 71.

¹⁰⁵ Diese Fragestellung wurde hier vom Herausgeber eingefügt – entsprechend erlaubt er sich auch auf weiterführende Implikationen zu verweisen, die in der SF-Literatur oder auch in philosophischen Schriften angesprochen sind: Wenn solche typisch menschlichen – und an die

gen Rousseaus folgend, der Betreuer des individuellen Lernprozesses als eine ‚natürliche Autorität‘ handeln können, die gerade mit ihrem beständigen Befragen und Abwägen, ihrer Ernsthaftigkeit und ihrem Humor auch erzieherisches Vorbild ist. Und braucht es nicht, so wäre ebenfalls zu hinterfragen, eine beständige humane Kontrolle bzw. Erdung des virtuellen Lerngeschehens, um mögliche Fehlentwicklungen frühstmöglich zu erkennen und zu korrigieren? Im imaginären Lernprogramm wäre es so die Aufgabe des „eingeschalteten“ realen Erzieher, auch als Instanz zu fungieren, die bei Bedarf die Möglichkeit hat, das Geschehen im virtuellen Raum aus einer generalisierenden Position zu beurteilen und zu kommentieren. Ansonsten sollte die Lernumgebung aber vor allem aus sich selbst heraus, aus „Zwang der Verhältnisse“¹⁰⁶ bilden, so dass keine andere Autorität als die Natur mit ihren Gesetzmäßigkeiten den Lernprozesses Rahmen und Richtung gibt.¹⁰⁷ Gerade dieser ‚Zwang der Verhältnisse‘ erhöht laut Rousseau die Akzeptanz des Vermittelten, weil es dem Lernenden als unausweichlich und somit erforderlich erscheint.¹⁰⁸

4.3. Zur Bedeutung von virtuellen Lernwelten – Ein weiteres Zwischenfazit

Abschließend kann man die Gestaltung eines virtuellen Lernprogramms als eine überaus wahrscheinliche zukünftige Entwicklung kennzeichnen. Angesichts des immer schneller voran schreitenden technischen und wissenschaftlichen Fort-

menschliche Intelligenz und individuelle Handlungsfähigkeit gebundenen – Merkmale ununterscheidbar simuliert werden können, wird auch unsicher, dass es sich bei den virtuellen Lehrkräften NICHT um eigenverantwortlich handelnde, zu Selbstbewusstsein und Selbstwahrnehmung fähige Wesen handelt, die so auch NICHT die gleiche Anerkennung und Grundrechte verdienen, wie alle anderen Lebewesen. Siehe hierzu z.B. den Film Blade Runner. Dass das Entstehen virtueller Realitäten über kurz oder lang auch zum Entstehen von bewusstseinsfähigen elektronischen Lebensformen führen wird, kann mit Blick auf die Science-Fiction-Literatur als ausgemacht gelten.

¹⁰⁶ Rousseau 1991, S. 70.

¹⁰⁷ *Gegenüber der hier entfalteten Argumentation ist allerdings ergänzend anzumerken, dass in virtuellen Lernumgebungen die quasi-automatische Bestimmung und Legitimation der Erziehungsinhalte anhand gegebener Natur und unveränderlicher Naturgesetze prinzipiell aufgehoben ist: Es ist eine Entscheidung der Programmiererinnen und Programmierer, welche Regeln im virtuellen Lernraum „eingebaut“ werden. Zudem ist für den virtuellen Lernraum die Aufgabe einer bewusst vollzogenen didaktischer Reduktion anzunehmen. Es macht sicherlich keinen Sinn in der virtuellen Welt die reale Welt eins zu eins abzubilden, da dann das Lernen im Virtuellen von Lernprozessen im Realen nicht mehr unterscheidbar wäre und keinen Vorteil böte. Insofern gibt es im virtuellen Raum keine natürliche Autorität im Sinne Rousseaus mehr! Liese sich darauf ein tragfähiges Gegenargument gegen virtuelles Lernen aufbauen? Gilt Rousseaus Vorstellung natürlicher Autoritäten auch heute noch, als Annahmefeststehend-unveränderlicher Naturgesetze, die durch kontrolliert-rationale Beobachtung und Reflexion durch jedermann gleichermaßen erkannt werden können?*

¹⁰⁸ Vgl. Rousseau 1991, S. 70.

schritts scheint es zudem auch curricular notwendig, Lerngelegenheiten zu erfinden, in denen mehr, gehaltvoller und in kürzerer Zeit gelernt werden kann. Zudem scheint es nötig, angesichts immer komplexerer und folgenreicherer technischer, sozialer, ökonomischer und ökologischer Zusammenhänge, die von der menschlichen Gesellschaft beeinflusst und kontrolliert werden müssen, durch gesellschaftlich verantwortete Lerngelegenheiten abzusichern, dass die nachwachsenden Generationen kognitiv, emotional und habituell auf diese Herausforderungen angemessen vorbereitet sind. Selbstverständlich sind Kinder zunächst in eher kleinen und übersichtlichen Räumen beheimatet (sie nehmen größeres gar nicht wahr) und könnten, würden sie in solchen Räumen belassen, sehr lange dem vielfältigen Wissen der heutigen Gesellschaft ausweichen und sich eine separatistische Identität aufbauen. Virtuelle Lernräume könnten, sofern sie klug und umsichtig und vor allem auch entwicklungs- und persönlichkeitspsychologisch informiert, gestaltet und begleitet werden, hier eine sinnvolle Abhilfe sein, um die zukünftige Generation nicht unvorbereitet den Herausforderungen und der Dynamik der modernen Gesellschaft auszuliefern.

5. Zusammenfassung

Ziel des vorliegenden Beitrages war es lediglich Denkanstöße zu liefern und ein wissenschaftlich, zumindest zur heutigen Zeit, fiktionales Szenario zu erschaffen und zu diskutieren, wie eine „Schule der Zukunft“ aussehen könnte. Der Fokus auf Werte und Normen wurde dabei mit Bedacht gewählt. In einer sich stets wandelnden und komplexeren Welt scheint es besonders klärungsbedürftig, auf welche gesellschaftlich notwendigen und anerkannten Werte sich Erziehungsprozesse stützen sollten. Natürlich bleiben mit den vorgestellten Recherchen viele Fragen unbeantwortet – und wurden womöglich nur weitere erzeugt. Aber gerade dies ist ja ein Qualitätsmerkmal von Denkanstößen...

Herausgearbeitet wurde in unserem Beitrag zum einen, dass ökonomische und gesellschaftliche Transformationsprozesse durchaus bildungspolitische Konsequenzen mit sich bringen könnten (s. Abschnitt 2). Vorausssehbare weltweite Konflikte und Krisen könnten zudem Anlass dafür sein, dass die Wertebildung zukünftig wieder an größerer Bedeutung gewinnt. So wird insbesondere im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung oft von der notwendig zu sichernden Mündigkeit eines jeden Menschen, seiner Eigen- und gesellschaftlicher Mitverantwortung im Bewusstsein komplexer weltweiter gesellschaftlicher und ökologischer Zusammenhänge gesprochen.¹⁰⁹ Darüber hinaus wurde in

¹⁰⁹ Vgl. Bormann/de Haan 2007.

Abschnitt 2 konstatiert, dass virtuelle Welten noch weitestgehend eine Utopie sind.

Der dritte Abschnitt beschäftigte sich mit den Begriffen und sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zu gesellschaftlichen Werten und Normen. Diese Recherche kam zum Ergebnis, dass eine Computersimulation, die Werte vermitteln soll, neben kognitiven Wissensgewinn auch affektive Handlungsmuster simulieren und stimulieren müsse. Zugleich könnte sie allerdings andere Sozialisationsinstanzen wie die Familie, die Kirche etc. nicht ersetzen, da Sozialisation per Definition kein verhinderbares oder total kontrollierbares Phänomen darstellt. Zudem bleiben die Vermittlungsmöglichkeiten einer (standardisierten) Computersimulation begrenzt. Zumindest bei der Implementation von Werthaltungen scheint eine individuelle aktive Verarbeitung notwendig und auch Möglichkeiten kritisch-distanzierte Reflexion erforderlich, wenn mündige Staatsbürger gewünscht werden. Hinzu kommen noch die Analyseergebnisse, dass die Annahme gesamtgesellschaftlich anerkannte Werte und Normen weitgehend zurückzuweisen ist. Pluralistische Gesellschaften gründen und profitieren gerade von Meinungsvielfalt und Meinungsfreiheit. Dieser Hintergrund sollte bei der Gestaltung virtuellen Lernwelten Berücksichtigung finden.

Im vierten Abschnitt wurde eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Realisierbarkeit virtueller Lernwelten und der Rolle von Lehrkräften in ihnen durchgeführt. Als Ergebnis war festzuhalten, dass eine zukünftige Umsetzung virtueller Lernprogramme möglich und wahrscheinlich erscheint. Mit Hilfe solcher Entwicklungen könnten zeiteffizientere Ausbildungen oder Stoffvermittlungen gewährleistet werden. Möglichkeiten der Übung von Fertigkeiten und Fähigkeiten ohne sofortige und unumkehrbare realistische Konsequenzen könnten zudem Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein in realen Situationen steigern. Des Weiteren könnte in virtuellen Lernwelten eine Chance zur Begrenzung von kognitiven und körperlichen Überforderungen der Lernenden gesehen werden, z.B. indem ein bewusstes „Einspeichern“ (Auswendiglernen) von Wissen durch ersetzt werden kann. Der Projektgruppe ist bewusst, dass es sich bei diesen Thesen weitgehend noch um aktuell unrealisierbare und damit auch empirisch unprüfbare Spekulationen handelt. Als konsequent offengelegte, an aktuellen Forschungsbefunden orientierte und reflexiv kontrollierte Denkmolelle haben sie zumindest den Status wissenschaftsgestützter Vorstudien.

Konsequenzen

Eindeutige und konkrete – noch dazu praktische – Ableitungen scheinen aus den vorgelegten Recherchen nur begrenzt möglich. Dies liegt vor allem am hohen Anteil der „*Science Fiction*“ – der lediglich wissenschaftsbasierten Speku-

lation. Es ist unmöglich vorherzusagen, ob solch virtuelle Lernwelten als Ersatz für das heutige Schulsystem durchzusetzen vermögen werden oder auch wie wahrscheinlich die vorgestellten Szenarien gesellschaftlicher Entwicklung sind.

Es wird sich in Zukunft herausstellen, ob solch ein System möglich ist, ob Werte und Normen fokussiert werden müssen oder ob Lehrer durch Erzieher oder Coaches ersetzt werden. Als weiterführend zu diskutierende Konsequenzen seien so lediglich folgende kurze Stichpunkte festgehalten:

Die gesellschaftlichen Entwicklungsszenarien sind weniger als kommende Ereignisse, sondern mehr als entweder gewünschte oder unerwünschte Entwicklungen zu betrachten. Gegen unerwünschte Tendenzen sind entsprechend Maßnahmen zu ergreifen, um ihre Eintretenswahrscheinlichkeit zu mindern. Naturkatastrophen können durch Frühwarnsysteme zumindest eingedämmt und wirtschaftliche Krisen könnten durch entsprechende Gesetze verhindert werden. Auch weitere Investitionen in eine möglichst umfassende, zukunftsangemessene und hochwertige Erziehung und Bildung scheinen hierbei unumgänglich.

Die Fokussierung von Werten und Normen, sozialen Handlungsabläufen und angemessenem Verhalten sollten gerade in der schulischen Bildung wieder stärker vorangetrieben werden, um auch eine mündige Mitwirkung der Bürger an den immer anspruchsvolleren Zukunftsentscheidungen in einer immer komplexeren Welt zu gewährleisten.

Innovationen in Technik und Wissenschaft sollten als strukturelle Elemente von Bildung stärker beachtet und einbezogen werden. Dies auch deswegen, da sich hier nicht nur technische, sondern auch besondere curriculare, didaktische und ethische Herausforderungen stellen: Was soll als geltender „Zwang der Verhältnisse“ in virtuellen Lernwelten aufgenommen, wie vermittelt und insbesondere auch wie reflektierbar und kritisierbar gemacht werden?

Peter Dannehl /Jens Glaß / Matthias Rürup

**Wie wahrscheinlich ist Walden III? Projektionen aus der
Gegenwart**

Der folgende Beitrag wurde in dieser Form von keiner studentischen Arbeitsgruppe eingereicht, sondern ist eine durch den Herausgeber verantwortete Zusammenstellung und Verbindung von studentischen Analysen aus zwei verschiedenen Arbeitsgruppen, die einen ähnlichen Arbeitsansatz verfolgten. Sowohl Peter Dannehl (Abschnitt 4), in seiner Aufarbeitung des europäischen Qualitätsrahmens als auch Jens Glaß mit seiner Erörterung von Konzeptpapieren zur frühkindlichen Pädagogik (Abschnitt 3) als auch zu soziodemographischen Projektionen der Bevölkerungsentwicklung und Familienstrukturen in Deutschland (Abschnitt 2) stellen aktuelle bildungspolitische Diskussionen in den Mittelpunkt ihrer Darstellung. In Ablehnung einer zu freien Spekulation über zukünftige Entwicklungen fragen beide Autoren anhand dieser Informationen, inwieweit mit ihnen Entwicklungstendenzen nahegelegt sind, die zu einer Zukunftsgesellschaft und einer zukünftigen Schulbildung wie in Walden III führen könnten. Bemerkenswert an den Analysen ist dabei neben den Hinweisen im Detail der Arbeitsansatz als solcher, der Anregungen für viele weitere und ergänzende Überlegungen bietet.

1. Einleitung

Der Blick auf die Gegenwart verrät schon etwas über die Zukunft: dies ist die Kernthese der folgenden Analysen. Sie schließen damit an einen Gedanken an, der auch schon im ersten Beitrag dieses Readers implizit umgesetzt wurde, indem Daniel Grenzmann die bestehende Pluralität sozialer Lebenslagen in Ost- und Westdeutschland als Hinweis auf eine auch zukünftig zu berücksichtigende Vielfalt von sozialen Perspektiven und darauf aufbauenden Wert- und Normvorstellungen diskutierte. Die im folgenden Beitrag zusammengestellten Analysen sind insofern noch konsequenter in ihrem Gegenwartsbezug, als das sie die wissenschaftlichen oder abstrakt-theoretischen Hintergründe aktueller Gegenwartsdiagnosen und Konzeptdebatten ausblenden und sich „lediglich“ auf vorliegenden Daten und Papiere beziehen.

Die Analysen nehmen damit eine wesentliche Grenze der gesellschaftlichen Bedeutung ernster als andere in diesem Reader zusammengefassten Beiträge: real wirksam werden Daten und Konzepte nur, wenn sie auch durch ge-

sellschaftlich relevante Akteure vertreten werden: seien es Regierungen wie im Falle des Europäischen Qualifikationsrahmens, staatliche Behörden wie das Statistische Bundesamt oder deutschlandweit agierende und mobilisierungsfähige Interessenvertretungen wie die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).

Die im Folgenden präsentierten Analysen verbleiben allerdings im Status einer kursorischen und vorsichtigen Einblicknahme: Abschnitt 2 setzt sich auf Basis aktueller Projektionen des Statistischen Bundesamtes u.a. zur Bevölkerungsentwicklung in Deutschland mit der Wahrscheinlichkeit einer zunehmenden staatlichen statt familiär getragenen Verantwortung für die Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generation auseinander. Die Grundaussage des Abschnitts wird lauten: das Humankapitel der deutschen Gesellschaft wird knapper und kostbarer – eine verstärkte öffentliche Einflussnahme in die private Erziehung und Bildung scheint nahe liegend.

Abschnitt 3 stellt – im Wesentlichen orientiert an einem aktuellen Entwurf der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – zukunftsweisende Konzepte der frühkindlichen Erziehung und Bildung vor, die sowohl Hinweise auf sich zukünftig noch stärker realisierende pädagogische Vorstellungen geben können als auch bekräftigen, dass sich für die Lebensjahre 1 bis 10 pädagogischen Professionalitätsansprüche mehr und mehr ausformulieren und so impliziert die pädagogische Kompetenz der Eltern zunehmend problematisieren.

Abschnitt 4 stellt schließlich den Qualifikationsrahmen der Europäischen Union vor. Mit Blick auf Walden III wird dabei dafür plädiert, eine Dreigliederung der schulischen Laufbahn vorzunehmen. Nicht alle Kompetenzen können in der Phase der Kindheit angemessen vermittelt werden. Ähnlich dem heutigen Schulsystem müssten steigende Anforderungen und das Erreichen der höchsten Kernkompetenzen von Leistung, Befähigung und Interesse abhängen. Nur so kann man eine Gesellschaft garantieren, welche allen Ansprüchen genügt und in der die Individualität gewahrt bleibt.

Der Beitrag wird abgerundet durch eine knappe Kommentierung der vorgelegten Daten bzw. Konzepte und ihrer Implikationen für Walden III als auch weiterführende Analysen.

2. Soziodemographische Modellrechnungen

Egal wie die Zukunft aussehen mag, selbstverständlich ist, dass sie auf die Gegenwart folgt und irgendwie an das anschließt, was sich heute schon an gesellschaftlichen Sachverhalten, Herausforderungen und Entscheidungsperspektiven erkennen lässt. Ein erster Sachverhalt der Wahrscheinlichkeit von Walden

III als zumindest planerisch relevanter Kontext bestimmen wir, soll hier auf die voraussichtliche Bevölkerungsentwicklung in Deutschland bis zum Jahr 2035 und deren Implikationen für Bevölkerungsstruktur, Familienformen sowie Privathaushalte verwiesen werden.

Bezüglich der Bevölkerungsstruktur ist angesichts von aktuellen Prognosen des Statistischen Bundesamtes¹ grundsätzlich davon auszugehen, dass die Gesamtbevölkerungszahl im Jahr 2035² in Deutschland bei circa 76 Millionen liegt (Abb. 1).

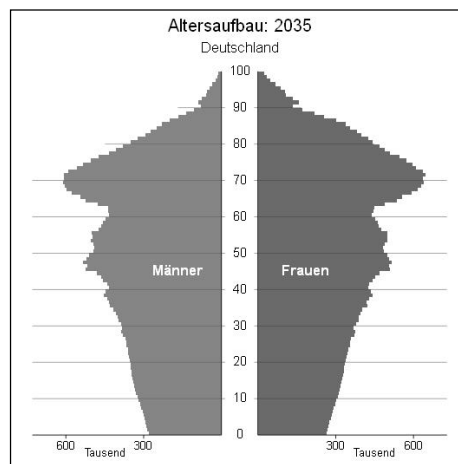


Abb. 1: Altersaufbau im Jahr 2035 in Deutschland (Auszug aus einer interaktiven Darstellung, Statistisches Bundesamt 2009).

Diese Zahl basiert auf den Annahmen, dass die Geburtenhäufigkeit annähernd konstant bei 1,4 Kindern pro Frau liegt und ein jährlicher Wanderungssaldo von +100.000 Personen zu verzeichnen sein wird. Der Anteil unter 20-Jähriger liegt bei ungefähr 12 Millionen [16 Prozent], 20-64-Jähriger bei circa 40 Millionen [52 Prozent] und der Anteil über 65-Jähriger bei ungefähr 24 Millionen [32 Prozent].³ Infolge dessen dominiert die Altersgruppe der 20-64-Jährigen die Bevölkerungsstruktur vor dem ältesten Bevölkerungsanteil der über 65-Jährigen.

¹¹ Vgl. Statistisches Bundesamt 2009.

² Das Jahr 2035 wurde von der AG als Umsetzungszeitpunkt der Fiktion Walden III gewählt, um einen planerischen Bezugspunkt für die Recherchen und Analysen zu haben.

³ Ebd.

Angesichts dieser ungleichen Verteilung unterliegt die Gesellschaft einer Überalterung, deren Folgen sich in den sozialen Sicherungssystemen sowie der gesamtgesellschaftlichen Leistungskraft negativ auswirken werden. Aus dem Altersaufbau ist zu entnehmen, dass sich die Kinder und Jugendlichen, für die die Lernumgebung Walden III Realität werden könnte, gemessen am Anteil der Gesamtbevölkerung in der kleinsten Altersgruppe befinden. Der Nachwuchs lässt sich somit als *Kostbarkeit* bezeichnen, auf die ein besonderes Augenmerk gerichtet werden sollte, vorrangig in der Bildung und Erziehung, so dass sich eine nachhaltige und vor allem positive gesamtgesellschaftliche Entwicklung aus dieser Kostbarkeit generiert. Auf Bildung und Erziehung kommt somit in der vorsehbaren deutschen Gesellschaft eine besonders hohe Verantwortung zu.

Wenn man die gegenwärtigen Ergebnisse der 11. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung zu Grunde legt und dabei die Altersgruppe der unter 20-Jährigen näher beleuchtet, wird deutlich, dass sich die Zahl der 6- bis unter 10-Jährigen von 2005 bis 2050 um circa ein Drittel verringert (Abb. 2).

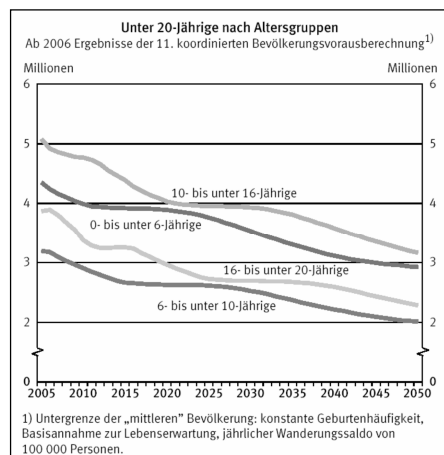


Abb. 2: Unter 20-Jährige nach Altersgruppen (Statistisches Bundesamt 2006, S. 39).

Für das Jahr 2035 ergibt sich aus diesen Analysen des Statistischen Bundesamtes, dass von einer Zahl von ungefähr 2,35 Millionen Kinder im Grundschulalter ausgegangen werden. Diese in der Minimierung der Alterskohorte doch recht gravierende Projektion bestärkt nochmals den Stellenwert des Nachwuchses in der zukünftigen Bevölkerungsstruktur, so dass sich eine bildungspolitische und bildungsplanerische Fokussierung auf die pädagogisch optimale Förderung dieser Altersgruppe als unabdingbar erweist.

Betrachtet man den Aspekt der Familienform, in der Kinder beziehungsweise Jugendliche im Jahr 2035 in Deutschland aufwachsen, so lässt sich anhand der Ergebnisse des Mikrozensus 2009 Folgendes prognostizieren (Abb. 3).

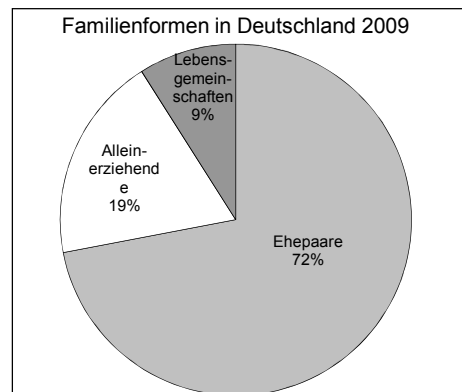


Abb. 3: Familienformen in Deutschland 2009 (Statistisches Bundesamt 2010, S. 7).

Da bei der Familienform *Alleinerziehende* zwischen den Jahren 1996 und 2009 ein Anstieg von rund 20 Prozent zu verzeichnen war, kann bei einer gleichbleibenden Entwicklung davon ausgegangen werden, dass der prozentuale Anteil alleinerziehender Mütter oder Väter bis zum Jahre 2035 in Deutschland weiter ansteigt und sich der Familienform *Ehepaar* annähert.⁴ Dies würde bedeuten, dass ein nicht zu unterschätzender Anteil der jüngsten Altersgruppe primär bei einem Elternteil aufwächst. Eine Familienerziehung im herkömmlichen Sinne, das heißt beide Elternteile leben als Ehepaar zusammen und stehen gleichermaßen für die Erziehung des Kindes in einem Haushalt zur Verfügung, würde unter dieser Entwicklungstendenz an Bedeutung verlieren und in zunehmender Konkurrenz mit anderen Familienformen stehen. Die Verlässlichkeit und der Umfang der Familienerziehung würden somit an Gewicht verlieren und auf andere beziehungsweise zusätzliche Erziehungsträger, -verantwortliche oder -durchführende übergehen. An dieser Stelle wäre die Zunahme und Etablierung bis dato ungewohnter Familienformen, wie zum Beispiel *Patchworkfamilie*⁵, denkbar.

⁴ Vgl. Statistisches Bundesamt 2010, S. 7.

⁵ Der Patchworkfamilien-Begriff bezeichnet umgangssprachlich eine Familienform, in der Kinder aus früheren Beziehungen der Eltern und zusätzlich auch gemeinsame Kinder [harmonisch] zusammen leben können (vgl. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 2006, S. 768).

Sollte dies der Fall sein, so ist zusätzlich davon auszugehen, dass die Mehrzahl Alleinerziehender besonders häufig in Großstädten anzutreffen ist, da hier generell von einer besseren Infrastruktur ausgegangen wird.

„Generell bieten Großstädte eine bessere Infrastruktur. Das breitere Angebot an Kinderbetreuung, das dichtere Verkehrsnetz sowie das vielfältige Angebot an Versorgungseinrichtungen stellen insbesondere für Alleinerziehende eine große Erleichterung bei der Organisation ihres Alltages dar“⁶.

Unterstützt wird diese Prognose anhand der Vorausberechnung zur Entwicklung der Privathaushalte bis zum Jahre 2025 in Deutschland (Abb. 4).

Jahr	Insgesamt	1-Personen- haushalte	Mehrpersonenhaushalte mit ... Personen				Haushalts- größe im Durchschnitt
			2	3	4	5 +	
2010	40034	15782	13670	5218	3955	1408	2,05
2015	40393	16185	14237	4981	3711	1280	2,01
2020	40541	16455	14722	4720	3485	1159	1,98
2025	40486	16698	15018	4400	3303	1067	1,95
in Prozent							
2010	100	39,4	34,1	13,0	9,9	3,5	X
2015	100	40,1	35,2	12,3	9,2	3,2	X
2020	100	40,6	36,3	11,6	8,6	2,9	X
2025	100	41,2	37,1	10,9	8,2	2,6	X

X= Gesperrt, weil Aussage nicht sinnvoll ist.

Abb. 4: Entwicklung der Privathaushalte bis 2025 (Trendvariante) Deutschland (Statistisches Bundesamt 2011).

Demnach ist mit einem Trend zu rechnen, der sich aus der steigenden Anzahl von Ein- beziehungsweise Zwei-Personen-Haushalten ergibt. Ob sich die Zwei-Personen-Haushalte aus einem Elternteil und einem Kind oder aus zwei Erwachsenen zusammensetzen, geht aus der Berechnung nicht hervor und lässt somit Freiraum für Interpretationen.

Aus einem Spiegel-Online Bericht geht eine ähnliche Bewertung hervor. Demnach gehört die typische Familie bis zum Jahre 2030 der Vergangenheit an und bildet nicht mehr die dominante Familienform deutscher Privathaushalte ab. Man geht davon aus, dass die Zahl der Ein- und Zwei-Personen-Haushalte bis 2030 auf 81 Prozent ansteigen wird und die Drei- oder Mehr-Personen-Haushalte, vor allem Familien mit Kindern, eher zur Seltenheit gehören.⁷

⁶ Statistisches Bundesamt 2010, S. 9.

⁷ Vgl. Spiegel-Online 2011.

Für Walden III lässt sich aus den vorangegangenen Aspekten zur Entwicklung der Familienformen und Privathaushalte ableiten, dass in unserem Set im Jahre 2035 verschiedene Familienformen in Deutschland weiterhin existieren, jedoch die Wahrscheinlichkeit für das Leben [und Aufwachsen] in einer traditionellen Familie [Vater, Mutter, Kind, Kind] abnimmt und die Familienform Alleinerziehende beziehungsweise Ein- und Zwei-Personen-Haushalte [Mutter oder Vater, Kind] an Bedeutung zunehmen sowie neuere Familienformen, wie die Patchworkfamilie, an Relevanz gewinnen.

Eine Trendwende in der anteilmäßigen Verteilung von Familien- und Haushaltsformen kann demnach mit großer Wahrscheinlichkeit ab dem Jahr 2025 in Deutschland angenommen werden. In der Konsequenz dieser Entwicklung würde es zu Veränderungen in der familiären Erziehungs- und Bildungsarbeit kommen, das heißt nur ein Elternteil, vorzugsweise bei Alleinerziehenden, würde den größten Anteil dieser Last tragen.

In Patchworkfamilien käme es zu einem Beziehungswandel zwischen Kind(ern) und den Elternteilen, genauer gesagt, würde ein leiblicher Elternteil (beispielsweise die leibliche Mutter) und ein sozialer Elternteil (beispielsweise der nicht-leibliche Vater) entstehen. Unter diesen Aspekten kann es zu Schwierigkeiten bei der Identitätsbildung des Kindes kommen (vgl. Huber in diesem Band)

3. Aktuelle Konzeptionen frühkindlicher Bildung

Die im vorhergehenden Abschnitt aufgezeigten Veränderungen in den demographischen und familiären Rahmenbedingungen der deutschen Zukunftsgesellschaft, betonen die Wahrscheinlichkeit, dass sich die gesellschaftliche verantwortete Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsarbeit erheblich wird wandeln müssen. Auf dieser Grundlage soll im nachfolgenden aktuelle Konzeptionen einer veränderten Bildung und Erziehung im Kindergarten sowie im Grundschulalter eingegangen werden. Bezogen auf die Walden III wird damit die kindliche Lebensphase in den Blick genommen, die der Lernsimulation voraus geht; es wird also nach möglichen Lernerfahrungen gefragt, die in der Simulation vorausgesetzt werden können – als auch nach professionellen Haltungen und Umgangsformen von professionellen Erzieherinnen und Erziehern gefragt, die den Kindern und Jugendlichen beim Eintritt in Walden III bekannt sein dürften.

Zum Verständnis der folgenden Analysen sei noch auf eine wesentliche Änderung der Seminarvorgaben hingewiesen, die bei der Konzeption der Recherche zu Grunde lag. Anders als im ansonsten wird hier davon ausgegangen, dass der erstmalige Eintritt in die Lernwelt Walden III im Alter von 6 Jahren

erfolgt; die Simulation also nicht erst mit dem international üblichen Eintritt in die Sekundarstufe (nach Abschluss von Klasse 6) einsetzt, sondern schon mit Beginn der Primarschule (Klasse 1). Die zentrale Frage der folgenden Analysen lautet so: Mit welchen Vorerfahrungen institutionalisierter Bildung werden Kinder in die Lernwelt Walden III eintreten?

Im Vordergrund der Darstellung steht dabei eine von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zum ihrer bundesweiten Mitgliederversammlung im Jahr 2005 erstelltes und beschlossenes Bildungskonzept 2015, in dem neben Leitideen der Bildungsreform auch ein Szenario von anstehenden und wünschenswerten Veränderungen im Bildungssystem vorgestellt werden.⁸

Kontrastiert wird diese Aufarbeitung durch die In-Blick-Nahme einer aktuellen Empfehlung zur frühkindlichen Bildung, die durch Expertengremium vorgelegt wurde, dass im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (vbw) handelt.⁹ Die Gemeinsamkeiten in den Positionen dieser traditionell konkurrierenden – antagonistischen – Interessengruppen werden dabei als Anzeichen eines schon bestehenden Konsenses interpretiert, an den zukunftsorientiert-tragfähige Reformen anschließen können. Sind sie Hinweise auf Entwicklungen, die besonders wahrscheinlich sind, weil sie machbar, d.h. politisch besonders gut durchsetzbar erscheinen.

Prägend für die frühkindliche Bildung der Zukunft, dies zeigen beide Dokumente als auch der Blick auf aktuelle bildungs-, kinder- und familienpolitische Entwicklungen, dürfte zuallererst eine deutlich erhöhte öffentliche Gestaltungsverantwortung für diesen Bereich sein. Schon jetzt ist dies sichtbar in einer staatlichen Garantie für ein flächendeckend ausreichenden Platzangebot an außerfamiliären Betreuungseinrichtungen auch für die unter-3-jährigen Kinder.¹⁰ Zugleich zeigen sich Tendenzen einer zunehmenden Akademisierung, Standardisierung und pädagogischen Professionalisierung des Personals.¹¹

Sowohl Fachhochschulen als auch Universitäten richten Bachelor-Studiengänge für Erzieherinnen und Erzieher bzw. für frühkindliche Bildung

⁸ GEW 2005.

⁹ Aktionsrat Bildung 2010.

¹⁰ Siehe hierzu die Informationen des Deutschen Bildungsservers zum Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) (<http://www.bildungsserver.de/Tagesbetreuungsbaugesetz-TAG--2692.html>) und entsprechender Umsetzungsberichte des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unter <http://www.bildungsserver.de/Bundesministerium-fuer-Familie-Senioren-Frauen-und-Jugend-Kinder-unter-drei-foerdern-3541.html> (jeweils Stand 22.11.2011)

¹¹ Vgl. den Umlaufbeschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010 zur „Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern“, Online unter http://www.ifmk2010.de/cms2/IFMK_prod/IFMK/de/bes/06-2010_IFMK-Umlaufbeschluss_Gemeinsamer_Orientierungsrahmen.pdf (Stand 22.11.2011)

ein.¹² Über kritierengebundene Finanzzuweisungen an private Träger, in denen die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte im Zentrum steht, werden dezidierte öffentliche Anreize gesetzt, in die Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Kindertagesstätten zu investieren.¹³ Alle Bundesländer haben Bildungspläne für die frühkindliche Bildung verabschiedet und ganz überwiegend den Bildungsauftrag in die gesetzliche Definition von Kindertagesstätten aufgenommen.¹⁴ Sollte sich diese dynamische Entwicklung einer flächendeckenden Ausbreitung, Institutionalisierung und Standardisierung fortsetzen, so ist für das Jahr 2035 zu vermuten, dass eine ausschließlich innerfamiliär getragene frühkindliche Bildung nur noch Seltenheitswert haben und unter einer kritischen gesellschaftlichen Beobachtung stehen wird, ob hier die Rechte des Kindes auf eine freie und allseitige Entwicklung seiner Persönlichkeit nicht familiär beschnitten werden.

Den mit der Ausweitung des Bildungsauftrages auch auf Kindertagesstätten, wird hervorgehoben, dass auch im Lebensalter von 0 bis 6 wesentliche Lernerfahrungen gesammelt werden, deren professionelle Ermöglichung zunehmend mehr erfordert als ein bloßes Mitleben im familiären Alltag. Insbesondere die Erziehung des Kindes zu einer gemeinschaftsfähigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeit erfordert die regelmäßige Begegnung mit gleichaltrigen, jüngeren und älteren Kindern, die in Ein- oder Zweikind-Familien nicht mehr selbstverständlich gegeben ist. Die Herausforderungen frühkindlicher Bildung liegen, so der GEW-Entwurf für die Bildung im Jahre 2015¹⁵ vor allem drei Lernfeldern: a) dem Lernfeld „Emotionen, Identität¹⁶ und Lebenswelt“; b) dem Lernfeld „Bewegung, Ernährung und Gesundheit“ sowie c) dem Lernfeld „Wahrnehmung, Abstraktion und Kommunikation“.

Wenn diese Orientierungen noch für das Jahr 2035 Bestand haben, müssten Kindertageseinrichtungen über ein breites, pädagogisch gehaltvolles Bildungsangebot verfügen. Inwieweit es ein feststehendes Curriculum geben wird, ist von heute aus gesehen, zumindest strittig. Die bisherige rechtliche Verbind-

¹² Vgl. <http://www.fruehpaedagogik-studieren.de/suche/bachelorstudiengange> (Stand 22.11.2011)

¹³ Vgl. § 23 des Tagesbetreuungsbaugesetzes (TAG) vom 27.12.2004 (BGBl. 2004, 3852).

¹⁴ Vgl. hierzu die Übersichten des deutschen Bildungsservers zu den Bildungsplänen (<http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html>) als auch zu den Kita-Gesetzen der Länder (<http://www.bildungsserver.de/Ausfuehrungsgesetze-der-Laender-zu-Tageseinrichtungen-fuer-Kinder-Kitagesetze--1899.html>) (jeweils Stand 22.11.2011).

¹⁵ GEW 2005, S. 20.

¹⁶ Mit der Thematik Identitätsbildung und -entwicklung bei jüngeren Menschen setzt sich der Gliederungspunkt *Die Entwicklung der Identität des Kindes durch den Einfluss eines Simulationsprogrammes* detailliert in dieser Arbeit auseinander.

lichkeit der Bildungspläne für Kinder bis 10 Jahre ist zumindest begrenzt.¹⁷ Neben möglichen Vorbehalten von Gewerkschaften und privaten Trägern gegen zu strikte staatliche Normierungen, begründen sich die Skepsis gegenüber einem frühkindlichen Lehrplan mit der Spezifik des frühkindlichen Lernens, dass im Wesentlichen auf einem selbstbestimmten und vielfältigen, neigungsorientierten Entdecken und Experimentieren der Kinder beruht und beruhen sollte. Grundlegend für die Elementarpädagogik ist ein Bemühen die freie Entfaltung der einzelnen Kinder verbunden mit einem Anspruch auf individuelle Förderung.¹⁸ Dies setzt entsprechend befähigte – professionelle – Erzieherinnen und Erzieher voraus. Zu professionalisieren sind vor allem die Beobachtungen und Reflexionen der kindlichen Bemühungen und Entwicklungen. Die GEW empfiehlt hierzu die Einführung von *Bildungsbüchern*, als Instrument der gewissenhaften und strukturierten Dokumentation.

„Die pädagogische Methode der Kindertagesstätte ist die der individuellen Bildungsprozessbegleitung. Dazu wird für jedes Kind ein „Bildungsbuch“ angelegt, in dem die Erzieherinnen und Erzieher, nach Möglichkeit gemeinsam mit dem Kind, dokumentieren, welche Schritte das Kind auf seinem Bildungsweg zurückgelegt hat, wo Stolpersteine liegen und welche Strecke es in der nächsten Zeit gehen könnte“¹⁹.

Allerdings legt die Darstellung der GEW nahe, dass es sich bei den Bildungsbüchern nicht um ein objektives Experten-Diagnose-Instrument handeln soll, sondern um ein subjektives Kommunikationsmedium zwischen den Beteiligten. Subjektiv deshalb, weil sich die Dokumentation an persönlichen Bewertungen und Eindrücken der beteiligten Erwachsenen und Kindern orientiert.

„Erzieher und Lehrerinnen können so individuell und detailliert abstimmen, was das einzelne Kind braucht. Das ‚Bildungsbuch‘ ist damit auch ein Instrument, mit dem ein bedeutender Paradigmenwechsel praktisch vollzogen werden kann: nicht das Kind soll verpflichtet werden, den Nachweis der ‚Schulreife‘ zu erbringen, sondern die Schule wird in die Lage versetzt, auf den individuellen Bildungsstand des Kindes einzugehen und ihr pädagogisches Angebot darauf abzustimmen“²⁰.

¹⁷ Der Thüringische Bildungsminister Christoph Matschie beschreibt den Status des Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahren in seinem Vorwort z.B. als „erziehungswissenschaftliche Grundlage für all jene Menschen, die erzieherisch tätig sind“ (Thüringen 2010, S. 9), wodurch der Empfehlungscharakter angedeutet und Eltern als Adressaten des Textes ausdrücklich einbezogen werden.

¹⁸ Vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW); Rödde 2005, S. 20 f.

¹⁹ Ebd., S. 21.

²⁰ Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)/Rödde 2005, S. 21.

Das Bildungsbuch dient somit zwar als Nachweis bereits erworbener Fähigkeiten und Fertigkeiten, ohne allerdings daraus Konsequenzen im Sinne von Berechtigungen für die weitere Bildungslaufbahn abzuleiten. Zudem hält die GEW dieses Konzept eines Bildungsbuches nicht nur tragfähig für den vorschulischen Bereich, sondern zumindest auch für die Grundschule. Ähnlich wie in den Kindertageseinrichtungen die pädagogische Betreuung den individuellen Interessen und Bedürfnissen des Kindes folgen muss, sieht die GEW auch für die Schule die Herausforderung, sich stärker an den einzelnen Kindern zu orientieren; Dienstleister zu sein.

„Jedes Kind ist anders, jeder Mensch ist wichtig und alle Menschen sind lernfähig. Schülerinnen und Schüler lernen am besten, wenn sie miteinander arbeiten und gemeinsam ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und Neigungen entwickeln. Sie haben ein Recht auf Bildung und Erziehung, eine anregende Freizeit, soziales Lernen und auf Förderung.“²¹

Wie schon bei den Kindertageseinrichtungen gewünscht, bilden nun auch die Schulen einen Ort, an dem die individuellen Interessen und Fähigkeiten entdeckt und entfaltet werden können. Dies bedeutet letztlich aber nur eine Umstellung der Lehrer- bzw. Erzieherrolle und keine Abkehr von einem schulischen oder frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Im Gegenteil: anstatt das einzelne Personen (die Lehrkräfte) für die Lernprozesse verantwortlich sind, werden nun die räumlichen und materialen Lernmöglichkeiten – und damit die Ausstattung der Bildungseinrichtungen – zu den wesentlichen Anregungen. Die Ausstattung muss gewährleisten und dies ist anforderungsreicher und teurer als in einer lehrerzentrierten Unterrichtung größerer Lerngruppen, dass jedes Kind jederzeit seinen eigenen Lerninteressen folgen kann. Ausreichende und ausreichend vielfältige Lerngelegenheiten als auch erwachsene Begleiterinnen und Begleiter der individuellen Lernbemühungen müssen zur Verfügung stehen. Sinnvoll als personelle Ausstattung von Kindertagesstätten wäre aus Sicht der GEW dabei

„[...]ein Personalschlüssel von zwei ausgebildeten sozialpädagogischen Fachkräften für 15 Kinder [...]. 30 Prozent der Arbeitszeit sind für Vor- und Nachbereitung, Elterngespräche, Teamkoordination und Fortbildung eingeplant. Für besondere pädagogische und therapeutische Angebote ist weiteres Fachpersonal vorhanden.“²²

Ebenfalls spricht sich die GEW für einen höheren Männeranteil in Kindertageseinrichtungen aus, um so beide Geschlechter als wesentliche Bezugspersonen

²¹ Ebd., S. 23.

²² Ebd., S. 21 f.

für Kinder zu repräsentieren, was insbesondere bei alleinerziehenden Eltern wichtig sein dürfte. Schließlich sei, so die GEW, darauf zu achten, dass die unterschiedlichen Kulturen und Nationalitäten des sozialen Umfeldes in den Kindertageseinrichtungen repräsentiert sind.²³

Bund mit mehr Verantwortung in zentralen Regelungsbereichen
<ul style="list-style-type: none"> • Langfristige Entwicklung und Etablierung von gemeinsamen Standards, die in den Bildungsplänen der Länder verbindlich geregelt sind. • Einführung eines nationalen Gütesiegels, das die Einhaltung von Mindeststandards garantiert und die Qualität der jeweiligen Kindertageseinrichtung transparent ausweist. • umfangreiche Qualitätsentwicklung und Regulierung durch Input-Standards [...]
Länder als intermediäre Instanzen
<ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung der länderspezifischen Ergänzung und Spezifizierung der Bildungspläne. Erhöhung ihrer Verbindlichkeit und Sicherstellung einer Mindestqualität für Kindertageseinrichtungen durch finanzielle Anreize zu weiteren Qualitätsverbesserung. • Subjektfinanzierung bei der Vergabe öffentlicher Mittel zur früheren Eingliederung von sozial benachteiligten Kindern und von Kindern mit Migrationshintergrund. • Weiterentwicklung der Ausbildung des frühpädagogischen Personals. [...]
Träger und Kommunen in der Verantwortung vor Ort
<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung für die Erfüllung der Bildungspläne und Standards sowie regelmäßige Durchführung von Evaluationen. • Förderung der Transparenz der pädagogischen Qualität. • Angebote der Elternbindung und Elternarbeit. [...]
Externe Institutionen als Qualitätsgutachter
<ul style="list-style-type: none"> • Etablierung von Institutionen zur Qualitätssicherung im Sinne unabhängiger, wissenschaftsgetragener Institutionen. • Forschungsprogramme zur Entwicklung und Erprobung von diagnostischen Instrumenten zu ihrer validen Erfassung. [...]
Verstärkte Beteiligung der Wirtschaft an den Kosten der Kinderbetreuung und/oder Ausbau von betrieblichen Kinderbetreuungseinrichtungen
<ul style="list-style-type: none"> • breite Förderangebote privat-gewerblicher und betrieblicher Anbieter, um die öffentlich verantwortete Kindertagesbetreuung in Deutschland weiter zu öffnen. [...]

Abb. 5: Handlungsempfehlungen im vorschulischen Bereich (eigene Darstellung in Anlehnung an Aktionsrat Bildung 2010, S. 139f.)

Diesem Wunsch-Szenario der GEW aus dem Jahr 2005 entsprechen auch die Empfehlungen des Aktionsrates Bildung aus dem Jahr 2010,²⁴ der hier als Repräsentant von wirtschaftlichen Interessen herangezogen wird. Schließlich handelt der Aktionsrat Bildung im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirt-

²³ Ebd.

²⁴ Aktionsrat Bildung 2010, S. 39ff.

schaft e. V. (vbw). Abbildung 5 dokumentiert die Empfehlungen des Aktionsrates Bildung zur frühkindlichen Bildung aus seinem Jahresgutachten 2010 in einer leicht gekürzten Fassung.

Die vom Aktionsrat für die vorschulische Bildung vorgeschlagenen Maßnahmen stehen unter dem Anspruch zentralen Qualitätsdefiziten der aktuellen Praxis entgegenzuwirken. Nötig sind aus seiner Sicht vor allem zusätzliche Regulierungen: explizitere Standards, eine hochwertigere Qualifizierung und eine bessere Finanzierung. Für die Bundesebene wird so eine erhöhte Verantwortungsübernahme vorgeschlagen: Erlassen werden sollen pädagogischen Handlungsorientierungen (Bildungsplänen), denen der Aktionsrat auch einen verbindlichen Status geben möchte. Auch dem frühpädagogischen Personal wird eine Schlüsselfunktion zuerkannt; sein Aufgabenspektrum soll sich auf Bildungsaufgaben erweitern, was eine auch qualitativ hochwertige Ausbildung voraussetzt.²⁵

Mit Blick auf die Empfehlungen des Aktionsrates Bildung für den Schulbereich lassen sich zudem Grenzen der Standardisierung der Elementarbildung bestimmen. Schließlich sieht der Aktionsrat im Schulwesen im Gegensatz zum vorschulischen Bereich auch einen erheblichen Deregulierungsbedarf.²⁶ Der Schule soll, so der Aktionsrat, in ihrer Rolle als Bildungs- und Erziehungsinstitution eine größere Selbstständigkeit und Verantwortung erhalten. Diese hat für die schulischen Akteure (Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern, Schüler und zusätzliches Schulpersonal) erhebliche Konsequenzen. Während die Länder vor allem Grundstrukturen und die ausreichende Finanzierung des Schulwesens verantworten sollen, schlägt der Aktionsrat ein neues, auch zivilgesellschaftlich ergänztes, unabhängiges Berufungs- und Kontrollgremium der schulischen Arbeit vor (den Schulrat). Die Schulaufsicht soll stärker als schulischer Prozessbegleiter fungieren; die Qualitätsbegutachtung soll durch externe Evaluatoren vorgenommen werden. Als hauptverantwortlich für die Gestaltung von Schule und Unterricht wird das pädagogische Personal hervorgehoben, dass deshalb umfassende und ressourcenuntersetzte Kompetenzen der eigenen Arbeitsplanung erhalten muss. Schließlich votiert der Aktionsrat für eine pluralere Schullandschaft, in der private Bildungsanbieter eine größere Rolle spielen.

Aus diesem Votum für ein stärker privates Engagement im schulischen Bereich lässt sich ableiten, dass der Aktionsrat die bestehende Anbietervielfalt im vorschulischen Bereich als ein erhaltenswertes Gut achtet. Bei aller Befürwortung von staatlichen Regulierungen zur Anhebung von Qualitätsstandards für Kindertageseinrichtungen, dürften diese nicht soweit gehen, dass sie die Eigen-

²⁵ Vgl. ebd., S. 139f.

²⁶ Vgl. ebd., S. 141.

ständigkeit und die pädagogische Selbstbestimmungsfähigkeit der einzelnen Träger, Einrichtungen und der Erzieherinnen und Erzieher beeinträchtigen.

Zusammengefasst lässt sich mutmaßen, dass im Jahr 2035 dieser – aktuell konsensfähige – Trend zu einer Professionalisierung bestehender Kindertageseinrichtungen mit einer Abkehr von traditionell familiengebundenen Betreuungsformen weitgehend abgeschlossen sein dürfte. Dazu gehört eine einheitliche, wissenschaftliche Ausbildung des Personals, so dass es in der Lage ist, individuell kindbezogen ganzheitliche Bildungsprozesse zu initiieren, zu planen, zu organisieren und zu reflektieren. Eltern werden so im Jahr 2035 kaum noch in der Lage sein, die gestiegenen Qualitätsanforderungen frühkindlicher Bildung im häuslichen Umfeld zu erfüllen. Einer Minimierung (und Entlastung) elterlicher Erziehungs- und Bildungsaufgaben dürfte so begleitet sein durch eine professionelle Vorbereitung der Eltern auf ihre verbleibenden Aufgaben: der täglichen, gesunden Versorgung und emotionalen Umhegung und Stützung ihrer Kinder.

Für die inhaltlich-methodische Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsprozesse wird für das Jahr 2035 die Sicht der GEW als prägend angenommen, da sie als wesentliche Stimme der aktiven Pädagoginnen und Pädagogen einzuschätzen ist, die auch nach dem Konzept des Aktionsrates einen höheren Einfluss in den Bildungseinrichtungen erhalten. Anstatt das sich die frühkindliche Bildung verschult, wäre zu mutmaßen, dass sich im Gegenteil die Schule für elementarpädagogische Impulse der Gestaltung anregungsreicher Lerngelegenheiten öffnet, in den sich die Schülerinnen und Schüler eigenständig bewegen. Was die Kinder der Zukunft konkret im Vorfeld von Walden III gelernt haben, lässt sich so nicht genau vorhersagen – durch die pädagogisch gestaltete Umwelt in der sie aufgewachsen sind, dürften sie sich aber vor allem eines bewahrt haben: eine Lust am Lernen und am Ausprobieren und weiterentwickeln der eigenen Fähigkeiten.

4. Der Europäische Qualifikationsrahmen als Anregung für Walden III

Wenngleich mit Blick auf die Konzepte von GEW und vbw von einer zukünftig professionalisierten, eigenständigen und „Vom-Kinde“-ausgehenden Elementarpädagogik auszugehen werden kann, darf bei einer Prüfung der Utopie Walden III nicht aus dem Auge verloren werden, dass das Bildungswesen neben Vermittlungsaufgaben (Qualifikation und Enkulturation) gegenüber den Lernenden und der Gesellschaft Leistungen der vergleichenden Bewertung und Zertifizierung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten wahrnimmt. Schule erstellt Zeugnisse und vergibt Abschlüsse, auf die dann Entscheidungen über den Zugang zu weiteren Bildungsgängen oder zu bestimmten Berufen und Karrierewe-

ge aufbauen. Schule gewährt oder beschneidet auf diese Weise Lebenschancen oder anders gesagt, sie erfüllt für die Gesellschaft Selektions- und Allokationsfunktionen.²⁷

Im folgenden Kapitel soll sich vor diesem Hintergrund mit der Frage auseinandergesetzt werden, wie das System schulischer Abschlüsse und Berechtigungen im Jahr 2035 aussehen könnte. Aktueller Anlass ist die bildungspolitische Diskussion zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), der 2008 von den europäischen Institutionen verabschiedet wurde und die Ermutigung der EU-Mitgliedsländer enthält, bis 2012 ihre nationalen Qualifikationssysteme mit dem EQR zu verkoppeln.²⁸ Vereinfacht wird so im Weiteren davon ausgegangen, dass das Projekt des EQR trotz aller gegenwärtig sichtbarer Widerstände und Anpassungsprobleme gerade auch im deutschen Bildungswesen sich durchsetzen und zum prägenden Zertifizierungssystem für die Fähigkeiten und Fertigkeiten der EU-Bürger auf dem europäischen Arbeitsmarkt werden wird. Heutige allgemein bildende, berufliche als auch universitäre Abschlüsse treten demgegenüber in ihrer Bedeutung zurück: Neben der Einordnung der erworbenen Qualifikationen nach dem EQR liefern die Schulen vor allem Portfolios über spezifische Leistungen in einzelnen Fähigkeitsdomänen (Fächern als auch Schlüsselqualifikationen wie Sozialkompetenz oder Anstrengungsbereitschaft). Anliegen der folgenden Darstellungen ist es so, das aktuelle Konzept des EQR als Modell der Zukunft vorzustellen. Dokumentiert werden der politische Hintergrund und bisherige Umsetzungsprozess (4.1) und der konzeptuelle Aufbau des EQR (4.2). Anschließend an diese Darstellung werden mögliche Ableitungen für Walden III diskutiert (4.3).

4.1. Politischer Hintergrund des EQR

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft hat im Jahr 2005 den geplanten Qualifikationsrahmen folgendermaßen definiert. Es handele sich dabei um:

„...ein Instrument zur Entwicklung und Klassifizierung von Qualifikationen entsprechend einem Satz von Kriterien zur Bestimmung des jeweiligen Lernniveaus. Dieser Satz von Kriterien kann implizit sein, d.h. in den Qualifikationsdeskriptoren selbst liegen, oder aber er wird durch eine Reihe von Niveaudeskriptoren explizit gemacht. Ein Qualifikationsrahmen kann alle Lernergebnisse und Lernwege umfassen oder auf einen bestimmten

²⁷ Vgl. Fend 2008.

²⁸ Vgl. hierzu den deutschsprachigen Internetauftritt der EU-Kommission zum Qualifikationsrahmen (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm, Stand 22.11.2011)

*Bildungs-/ Berufsbereich (z.B. Erstausbildung, Erwachsenenbildung oder berufliche Fachausbildung bezogen sein. Einige Rahmen haben mehr definitorische Elemente und eine straffere Struktur als andere. Einige sind gesetzlich verankert, einige beruhen auf einem Konsens der Sozialpartner. Immer aber schafft ein Qualifikationsrahmen die Voraussetzungen für eine Verbesserung der Qualität, der Zugänglichkeit und der Durchlässigkeit sowie der Anerkennung von Qualifikationen auf dem nationalen oder internationalen Arbeitsmarkt.*²⁹

Ziel des *European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (EQF), so der englische Langtitel des Instruments, ist es, die unterschiedlichen nationalen Qualifikationssysteme zu verbinden, indem national bescheinigte Qualifikationen in eine kompetenzorientierte Einheitssprache übersetzt werden.³⁰

Im Jahr 2004 wurde durch die Bildungsminister verschiedener EU-Staaten eine Empfehlung zur Schaffung eines gemeinsamen Bezugsrahmens im Bereich Kompetenzerwerb und Qualifikation ausgesprochen und gleichzeitig eine Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen gefordert. Daraufhin wurde im März 2005 in Brüssel erstmalig während einer Tagung des Europäischen Rats die Entwicklung eines möglichen Europäischen Qualifikationsrahmens gefordert. Ein Konsultationsprozess mit Entscheidungsträgern, Sozialpartnern, Interessengruppen und Fachleuten für Qualifikationssysteme folgte.³¹ Mit Hilfe einer Expertengruppe legte die Europäische Kommission wenig später ihr Konzept zur Schaffung höherer Transparenz und Übertragbarkeit von Qualifikationen sowie zur Unterstützung des lebenslangen Lernens vor.

Im laufenden Konsultationsprogramm stellte sich schnell eine breite Unterstützung heraus, dennoch wurde für eine europaweite Umsetzung eine Vereinfachung des Konzepts erbeten. Dies veranlasste die Expertengruppe unter Einbeziehung von Fachleuten aus allen 32 betroffenen Staaten zu einer Abänderung und Neuanpassung des Vorschlags. Nach längeren Verhandlungsphasen während der Jahre 2006 und 2007 wurde der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen im Februar 2008 angenommen und am 23. April 2008 offiziell vom Europäischen Parlament und Rat unterzeichnet.³²

Generell soll der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) als Übersetzungsinstrument fungieren, welches nationale Qualifikationen überall in Europa verständlich macht und damit eine grenzüberschreitende Mobilität von Beschäftigten und Lernenden fördert. Bis Ende 2010 sollte der 2008 von den Eu-

²⁹ Vgl. Sloane 2008, S. 20

³⁰ Vgl. Europäische Gemeinschaften 2008.

³¹ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 6-8.

³² Ebd. S. 3.

europäischen Institutionen verabschiedete EQR europaweit in die Praxis umgesetzt werden. Speziell zu diesem Zweck wurde in jedem Land eine nationale Koordinierungsstelle ins Leben gerufen.³³

Für die Zukunftswelt im Jahr 2035 soll nun davon ausgegangen werden, dass eine Umsetzung des EQR in Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) wie geplant erfolgt ist. Zum Verständnis der zukünftigen Strukturen des Bildungswesens ist somit der Aufbau des EQR von zentraler Bedeutung.

4.2. Aufbau des EQR

Kern des EQR-Modells bildet eine „kompetenzorientierte Matrix, in die komplette Bildungsgänge, aber auch einzelne Kompetenzmodelle eingeordnet werden können“.³⁴ Diese beschreibt vom Grundniveau (Niveau 1) bis zum fortgeschrittenen Niveau (Niveau 8) das gesamte Spektrum von Qualifikationen und Kompetenzen im Bereich der allgemeinen, beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung. Dazu sind zur Vereinfachung die Referenzniveaus auf das Lernergebnis, den sogenannten Output ausgerichtet.³⁵

Die durch den EQR definierten Niveaustufen sind jeweils in drei Bereiche unterteilt: Im Bereich *Kenntnisse* werden Theorie- und/oder Faktenwissen einer jeweiligen Niveaustufe beschrieben. *Fertigkeiten* werden in kognitive und praktische Fertigkeiten unterteilt; so werden neben dem Einsatz von logischem, kreativem als auch intuitivem Denken die Geschicklichkeit und Anwendung von Methoden und Hilfsmitteln zur Problemlösung beschrieben. Der Bereich *Kompetenz* beschreibt die Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit.

Die einzelnen Niveaustufen werden prinzipiell als aufeinander aufbauend konzipiert, so dass die eine höhere Stufe die Inhalte der vorherigen Stufe automatisch beinhalten.³⁶

Folgende acht Kompetenzstufen kennt der EQR:³⁷

- *Stufe 1* beinhaltet grundlegende allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Fähigkeit, in einem strukturierten Kontext einfache Aufgaben unter direkter Anleitung auszuführen. Die Entwicklung von Lernkompetenz erfordert eine strukturierte Unterstützung. Diese Qualifikationen sind nicht berufsspezifisch und werden oft von Personen angestrebt, die noch keine Qualifikation besitzen.

³³ Vgl. Europäische Kommission. Allgemeine & Berufliche Bildung 2010, S. 1.

³⁴ Schopf 2005, S. 4; zitiert nach Sloane 2008, S. 27

³⁵ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 3.

³⁶ Vgl. Pätzold/Busian/Burg 2007, S. 83.

³⁷ Vgl. Rother 2009, S. 1.

- *Stufe 2* ist gekennzeichnet durch ein begrenztes Spektrum an im Wesentlichen konkreten und allgemeinen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Die Kompetenzen werden in einem angeleiteten Kontext angewandt. Lernende lernen bis zu einem gewissen Grad eigenverantwortlich. Einige dieser Qualifikationen sind berufsspezifisch, die meisten umfassen jedoch eine allgemeine Vorbereitung auf Arbeit und Lernen.
- *Stufe 3* steht für eine breite Allgemeinbildung und fachspezifische praktische sowie grundlegende theoretische Kenntnisse; außerdem für die Fähigkeit, Aufgaben nach Anweisung auszuführen. Lernende lernen eigenverantwortlich und verfügen über gewisse praktische Erfahrungen in einem spezifischen Arbeits- oder Lernbereich.
- *Stufe 4* verweist auf signifikante fachspezifische praktische und theoretische Kenntnisse und Fertigkeiten. Darüber beinhaltet sie die Fähigkeit, fachspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen anzuwenden, Probleme selbständig zu lösen und andere zu beaufsichtigen. Lernende lernen selbstgesteuert und verfügen über praktische Arbeits- und Lernerfahrungen in üblichen oder neuen Zusammenhängen.
- *Stufe 5* repräsentiert breit angelegte theoretische und praktische Kenntnisse einschließlich Kenntnisse, die für einen spezifischen Arbeits- oder Lernbereich relevant sind. Darüber hinaus sind hier Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Entwicklung strategischer Lösungen für genau definierte abstrakte und konkrete Probleme vorhanden. Die Lernkompetenz auf dieser Stufe ist Grundlage für autonomes Lernen, und die Qualifikationen stützen sich auf operative Interaktionen in Arbeits- und Lernsituationen einschließlich Personenführung und Projektleitung.
- Auf *Stufe 6* verfügen die Lernenden über detaillierte theoretische und praktische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen im Zusammenhang mit einem Lern- oder Arbeitsbereich, die teilweise an die neuesten Erkenntnisse im jeweiligen Fachgebiet anknüpfen. Diese Qualifikationen umfassen außerdem die Anwendung von Kenntnissen in den Bereichen Formulieren und Vertreten von Argumenten, Problemlösung und Urteilsfindung unter Einbeziehung sozialer und ethischer Aspekte. Qualifikationen auf dieser Stufe umfassen Lernergebnisse, die für einen professionellen Ansatz bei Tätigkeiten in einem komplexen Umfeld geeignet sind.
- *Stufe 7* beinhaltet die Fähigkeit zum selbstgesteuerten theoretischen und praktischen Lernen, das teilweise an die neuesten Erkenntnisse im jeweiligen Fachgebiet anknüpft und die Grundlage für eine eigenständige Entwicklung und Anwendung von Ideen – häufig in einem Forschungszusammenhang – darstellt. Diese Qualifikationen umfassen außerdem die Fähig-

keit, Wissen zu integrieren und Urteile zu formulieren, die soziale und ethische Fragestellungen und Verantwortlichkeiten berücksichtigen und Erfahrungen mit der Bewältigung des Wandels in einem komplexen Umfeld widerspiegeln.

- *Stufe 8* meint schließlich die systematische Beherrschung eines hoch spezialisierten Wissensgebiets und die Fähigkeit zur kritischen Analyse und Synthese neuer und komplexer Ideen und die Fähigkeit, substanzielle Forschungsprozesse zu konzipieren, zu gestalten, zu implementieren und zu adaptieren. Darüber hinaus umfassen diese Qualifikationen Führungserfahrung im Bereich der Entwicklung neuer und kreativer Ansätze, die vorhandenes Wissen und die professionelle Praxis erweitern und erneuern.

Diese allgemeinen Beschreibungen stellen einen lediglich Rahmen dar, in denen die einzelnen europäischen Nationalstaaten, die von ihnen vergebenen nationalen Abschlüsse und Qualifikationszertifikate einordnen sollen, so dass diese auf europäischer Ebene formal vergleichbar werden. Wichtig ist hierbei, dass sich der Qualifikationsrahmen nicht allein auf formale Abschlüsse, sondern auch auf informelles Lernen ausrichtet. Insbesondere im Bereich beruflicher Qualifikationen, in denen in anderen Staaten stärker ein training on the job dominiert, soll dies zu einer besseren Dokumentation und Anerkennung nicht formal organisierter Lernprozesse führen. Insofern sind mit der Initiative des EQR auch Konzepte der Erfassung von non-formalen und informellen Lernaktivitäten verbunden – z.B. anhand von Portfolios und Bildungspässen.

Die wesentlichen Herausforderungen und Impulssetzungen des Europäischen Qualifikationsrahmens liegen allerdings auf nationaler Ebene. Hier sind – angepasst an die traditionell gewachsenen Schul- und Abschlusstrukturen – Konkretisierungen und Ergänzungen vorzunehmen. In einem ersten Schritt hat der Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen so am 10. November 2010 einen Nationalen Qualifikationsrahmen (Deutscher Qualifikationsrahmen - DQR) vorgeschlagen, welcher vor allem die acht Stufen des EQR noch differenzierter ausformuliert. So wird zum einen der Qualifikationsbereich *Fachkompetenz* in die Subkategorien *Wissen* und *Fertigkeiten* differenziert und zum anderen werden die *Personalen Kompetenzen* noch stärker in *Sozialkompetenzen* und *Selbstständigkeit* unterteilt.³⁸

Ebenfalls wie beim EQR steht auf beim DQR steht ebenfalls der Kompetenzbegriff im Mittelpunkt der Erfassung und Zuordnung der Qualifikationen zu einzelnen Niveaustufen. Ausschlaggebend für die Einschätzung, welcher Ab-

³⁸ Am 22. März 2011 wurde der DQR vom Arbeitskreis DQR verabschiedet (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) 2011).

schluss welchem Niveau entspricht, soll damit sein, über welche Fähigkeiten die Lernenden verfügen, wenn sie diesen nationalen Abschluss erhalten haben – unabhängig von der Dauer und der formalen Einordnung des Bildungsgangs als Abschluss der Sekundarstufe I oder II bzw. im tertiären oder quartären Bildungssektor. Die dabei entstehenden Zuordnungsprobleme und Konflikte werden insbesondere bei der Einordnung der deutschen Abschlüsse der Sekundarstufe II – der beruflichen Abschlüsse einerseits und des Abiturs andererseits – deutlich. In den vom Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) hat am 28.6.2011 verabschiedeten "Empfehlungen zur Zuordnung der allgemeinen Hochschulreife im Verhältnis zu Berufsabschlüssen auch im europäischen Vergleich" wird für eine einheitliche Zuordnung sowohl der fachgebundenen, allgemeinen Hochschulreife als auch der Fachhochschulreife zur Niveaustufe 4 des Qualitätsrahmen vorgeschlagen.³⁹ Auch die einem regulären dualen Berufsabschluss vergleichbaren Qualifikationen sind, seien im europäischen Vergleich, so argumentiert der BIBB-Hauptausschuss mit Bezug auf Österreich und Luxemburg, in der Regel dem auf Niveau 4 zugeordnet.

Anders als das BIBB als Interessenvertreter beruflicher Bildung positioniert sich der Schulausschuss der KMK: Er schlägt vor, die Allgemeine und fachgebundene Hochschulreife auf der Niveaustufe 5 zu verorten,⁴⁰ was sicherlich dem traditionell gewachsenen Bildungsanspruch des gymnasialen Bildungsgangs entspricht. Im Vergleich abgewertet würden allerdings die Fachhochschulreife und anspruchsvolle Berufsausbildungen, die üblicherweise das Abitur als Zugang voraussetzen. Im europäischen Vergleich, so kommentiert der BIBB-Hauptausschuss kritisch, sei es zudem üblich einjährige Kurzstudiengänge dem Niveau 5 zuzuordnen, die oftmals bis zu 70% auf BA-Studiengänge angerechnet werden könnten. Dies sei bei der allgemeinen Hochschulreife bzw. dem Abitur aber nicht der Fall und würde im europäischen Kontext zu Irritationen führen.⁴¹

Für die Einordnung der gegenwärtigen deutschen Diskussion zum Europäischen Qualifikationsrahmen ist schließlich noch wichtig, dass die KMK auf ihrer offiziellen Internetseite Vorbehalte gegenüber möglichen rechtlichen Folgewirkungen. Relativ diplomatisch heißt es dort zum Deutschen Qualifikationsrahmen, der den Anschluss an den EQR herstellt: Er solle „keine normierende Wirkung entfalten, sondern [lediglich – M.R.] die Mobilität von Bildungsteilnehmern und Beschäftigten fördern, indem die deutschen Qualifikationen transpa-

³⁹ Vgl. BIBB 2011.

⁴⁰ Vgl. DGB 2011.

⁴¹ BIBB 2011.

rent im Hinblick auf die mit ihnen erworbenen Kompetenzen darstellt werden.⁴²

4.3. Der EQR/DQR als Rahmen für Walden III?

Im Hinblick auf das Jahr 2035 indes, soll hier davon ausgegangen werden, dass diese aktuell abgelehnte normierende Wirkung des EQR/DQR doch zustande gekommen sei: Die Übersetzung der traditionellen deutschen Abschlüsse in das Schema des Qualifikationsrahmens habe über die Zeit zu einer Ersetzung von dezidiert abschlussbezogenen schulischen Bildungskonzeptionen geführt. Statt in genau definierten Bildungsgängen nach und nach ein einziges, ganz bestimmtes Zertifikat bzw. eine einzelne Berechtigung zu erwerben (eine mittlere Reife, eine Hochschulzugangsberechtigung), hätten der EQR und der DQR schleichend zu einer Pluralisierung, Flexibilisierung und Modularisierung des Kompetenzerwerbs auch im allgemein bildenden Bereich geführt.

Diese Einschätzung gründet auf drei Impulsen, die im Konzept des Qualitätsrahmens enthalten sind und die zusammen die heutige Praxis schulisch verorteter, formalisierter Bildung hinterfragen dürften:

- a) das *Kompetenzkonzept*, das die Ergebnisseite (den Output bzw. Outcome) von Lernprozessen betont: die sichtlich vorhandenen und vielseitig anwendbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse einer Person - und dabei den Prozess der Vermittlung und Einübung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten weitgehend unbestimmt lässt.
- b) das Konzept der *Modularisierung*, das die individuell-flexible Integration von vielfältigen, wechselnden und zeitlich-örtlich abgegrenzten Bildungsaktivitäten als Alternative zu Gruppenlernprozessen in personell, örtlich und zeitlich weitgehend kontinuierlichen und organisatorisch vordefinierten Bildungsgängen etabliert, und schließlich
- c) das Konzept der *Anerkennung non-formalen und informellen Lernens* als prinzipiell gleichberechtigte Form des Kompetenzerwerbs neben formalen Bildungsangeboten.

Diese Konzepte werden bisher vor allem in universitären und beruflichen Bildungsprozessen angewendet bzw. erprobt; ob und inwieweit sie sich auch in der allgemein bildenden schulischen Bildung durchzusetzen vermögen, ist sicherlich offen. Sollten sie sich aber auch in diesem Bereich verbreiten, würde

⁴² Vgl. die Überblickseite der KMK zur EQR und DQR: <http://www.kmk.org/internationales/zusammenarbeit-im-rahmen-der-europaeischen-union/europaeischer-deutscher-qualifikationsrahmen.html> (Stand: 15.05.2011)

die gegenwärtige Praxis eines tagtäglichen schulgebundenen Unterrichts zumindest ergänzungsfähig. Allgemeine Bildung könnte dann auch über die Teilnahme an vielfältigen, projektförmigen und spezialisierten Bildungsangeboten erworben werden, die selbstverständlich staatlich beaufsichtigt und zugelassen sind, aber nicht notwendig von einer einzelnen Einrichtung – der zuständigen Schule – angeboten werden. Insbesondere zur Einübung basaler mechanisch-replizierender Kompetenzen (die Grundlagen des Rechnens, Schreibens, Lesens) könnten auch computergestützte Lernprogramme eine größere Rolle spielen. Auch eine vielseitige sachorientierte Information über Natur und Gesellschaft könnte schulextern über die audio-visuellen Abspielgeräte der Zukunft (Internet, Video, Funk und Fernsehen) geleistet werden. Schon heute haben solche Programme vielfach eine inhaltliche Qualität und didaktisch hochwertige Aufbereitung, die den Vergleich mit Lehrervorträgen im Unterricht nicht zu scheuen braucht. Auch ihr Vermittlungserfolg dürfte keineswegs gering zu schätzen sein, insbesondere auch dann, wenn die Programme mit interaktiven Elementen wie einem Quiz verbunden sind oder durch anschließende Diskussionsgelegenheiten noch einmal aufbereitet und memoriert werden können.

Womöglich könnte sich in Zukunft Schule auch schon vor Walden III weitgehend virtualisieren: zu einer Erfassung, Evaluation und Empfehlung von Lernangeboten vielfältiger Träger und einer individualisierten Begleitung der selbstbestimmten Lernaktivitäten der formal „schulpflichtigen“ Kinder und Jugendlichen, die aufgefordert sind, sich aus dem gegebenen Lernangebot ein wöchentliches Programm zusammenstellen. Selbstverständlich müsste diese pädagogische Begleitung auch Orientierungsaufgaben übernehmen, um eine zu starke Vereinseitigung der Lernbemühungen der einzelnen Kinder und Jugendlichen zu verhindern und um Mindeststandards an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen zu garantieren, die mit den gesellschaftlichen Erwartungen an eine allgemeine Bildung der nachwachsenden Generation verbunden sind. Die Anerkennung und Zertifizierung der individuellen Bildungserfolge in Bezug auf die Niveaustufen des Qualitätsrahmens und konkrete Qualifikationsbereiche (z.B. Berufsfelder) könnte dann ebenfalls unabhängig von den einzelnen Lernaktivitäten vorgenommen werden: durch externe Prüfer und zentral vorgegebene Prüfungsthemen bzw. außerschulischen Anerkennungsbehörden für die individuell gesammelten Lern-Zertifikate.

Diese Möglichkeit einer Virtualisierung bzw. Individualisierung der Schule schon im kindlichen Alltag, wie sie hier vor dem Hintergrund des Europäischen Qualifikationsrahmens entworfen wurde, rückt aber auch die Lernsimulation Walden III in ein neues Licht. Was soll bzw. muss noch in Walden III vermittelt und erprobt werden, für das es in der „normalen“ Welt mit all den vielfältigen modernen Informations- und Bildungsmöglichkeiten keine einfachere und na-

türlichere Lösung geben würde? Wozu braucht es eigentlich Walden III, wenn der Alltag der Zukunftswelt schon so individuell anregend und motivierend gestaltet ist, das die Lust am lebenslangen Lernen sich von selbst ergibt? Und wie kann und soll in Walden III erfasst und zertifiziert werden, was an individuellen Kompetenzerwerb geschieht?

5. Folgerungen für Walden III

Die hier vorgelegten Recherchen führen sicherlich und vor allem zu neuen Fragen. Solche Anregungen geboten zu haben, wäre für die Autoren schon ein Erfolg. Insofern mag die vielleicht zu einseitige Bemühung, um eine Zusammenstellung von Daten und Konzepten, die die Möglichkeit der Zukunftswelt Walden III plausibilisieren können, nachgesehen werden. Ob Walden III wahr wird, lässt sich nicht voraussehen. Die soziodemographische Entwicklung der Bevölkerung in der Bundesrepublik als auch die Veränderung der Familienstrukturen, wie sie in Abschnitt 2 vorgestellt wurden, legen aber nahe, dass eine möglichst gelingende und umfassende Entfaltung individueller Leistungs- und Fähigkeitspotentiale zu einem zentralen gesellschaftlichen Anliegen werden wird. Eine bewusstere und professionellere Gestaltung immer früher einsetzender und immer länger andauernder Bildungsprozesse scheint notwendig; die frühkindliche Bildung allein den Zufällen des familiären Umfeldes zu überlassen ein wenig bestandsfähiger Ansatz.

Die Autoren folgen so mit Blick auf Walden III, dass angesichts der wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung sich das – in Artikel 6 GG grundsätzlich festgesetzte – konkurrierende Erziehungsrecht der Eltern in seiner Bedeutung begrenzen wird.

Gestützt wird diese Einschätzung auch durch die aktuell von Gewerkschaften und Wirtschaftsverbänden vorgelegten Konzepten zu frühkindlicher Bildung, die sowohl einen wachsenden Bedarf an staatlicher Reglementierung und staatlich verantworteter Qualitätssteigerung ausmachen als auch in der Ausbuchstabilisierung eines pädagogisch-professionellen Förderung im vorschulischen Bereich, dass diese Leistungen durch berufstätige oder auch ungeschulte Eltern nicht angemessen erbracht werden können.

Die Autoren folgen so mit Blick auf Walden III, dass sich die frühkindliche Bildung erheblich professionalisieren und aus dem familialen Kontext herauslösen wird.

Dennoch legt insbesondere das Zukunftskonzept der GEW nicht nahe, dass diese Professionalisierung der frühkindlichen Bildung zu einer Verschulung der Vorschule führt: leitend für die Professionalisierung des Elementarbereichs ist vielmehr die Unterstützung der Eigenaktivität und der eigenständigen Lernbemühungen der einzelnen Kinder durch die Gestaltung entsprechend vielfältiger und anregungsreicher Lerngelegenheiten – verbunden mit einer professionellen Beobachtung und Begutachtung der individuellen Lernprozesse, die Fehlentwicklungen frühzeitig erkennen und korrigieren hilft.

Diese Orientierung auf individuelle Lernprozesse, die professionell begleitet werden, schlägt die GEW auch für die Schule vor, so dass die Autoren mit Blick auf Walden III eher davon ausgehen, dass sich die Schule der freien Lernprinzip des Elementarbereichs anpassen wird – als das der Elementarbereich sich verschult.

Eine parallele Tendenz der Flexibilisierung und Pluralisierung von Bildungsgängen war schließlich auch dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) zu entnehmen. Auch wenn sich eine Übertragung auf den allgemein bildenden Bereich derzeit nicht absehen lässt, dass auch informelle und nonformale Bildungsaktivitäten einschließende und anerkennende Konzept des EQR lässt eine Virtualisierung und Modularisierung von Schule in vielfältige, selbstbestimmte Projektaktivitäten von Kindern und Jugendlichen als zumindest möglich erscheinen. Ob es zukünftig notwendig sein wird, Kinder und Jugendliche in Schulgebäuden und Klassenräumen gruppenmäßig zusammenzufassen und in weitgehend anregungslosen und kommunikativ undynamischen Lernsituationen mit abstrakten und unanschaulichen Lerninhalten zu konfrontieren, erscheint zumindest fragwürdig.

Mit Blick auf Walden III folgern die Autoren, dass für das Jahr 2035 zumindest nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, dass alle Kinder und Jugendlichen Erfahrungen mit einem erzwungenen Einüben der Schülerinnen und Schülerrolle mit Stillsitzen und Schweigen und Akzeptanz der situativen Dominanz und einseitigen Bewertungsmacht der Lehrkräfte gesammelt haben.

Mehr zu prognostizieren oder auch diese Thesen kritisch zu kommentieren, sei zukünftigen Arbeiten anderer Autorinnen und Autoren vorbehalten.

Vorbild Walden Two

Mit seinem Titel „Walden III“ stellt sich das Seminarprojekt in eine Buchtradition: Ähnlich wie Burrhus F. Skinner sich von Henry David Thoreaus Erfahrungsbericht von einem Langzeitaufenthalt in den Wäldern (Walden) bei seinem Entwurf einer experimentell-behavioristisch orientierten Dorfgemeinschaft (Walden Two) inspirieren ließ, ist mit dem Projektnamen die Aussage verbunden, dass zumindest Skinners fiktiver Reisebericht in irgendeiner Weise für die Gestaltung der Lernsimulation eine Rolle spielen sollte. Andererseits – und hier kann wiederum Skinners Umgang mit Thoreaus Vorläufer-Buch als Begründung herangezogen werden – muss dieser gedankliche Anschluss keineswegs explizit und differenziert erfolgen. So begründet Skinner die Namensgebung seiner idealen Dorfgemeinschaft nur kurz in seinem 1969er Vorwort zur Neuauflage, indem er zu den fünf Lebens-Prinzipien, die schon von Thoreau das Leben des Einzelnen proklamiert worden waren,¹ um fünf weitere für eine ideale Gesellschaft ergänzt.² Im Buch selbst tauchen nur wenige Verweise auf: der Name Walden sei zu Ehren von Thoreaus Experiment gewählt worden, dass ebenfalls beansprucht habe, eine neue Lebensform auszuprobieren, und durch eine ähnlich distanziert-liberalen Auffassung der Verhältnisse von Bürger und Staat geprägt gewesen sei.³ Es „war ein Experiment mit einem Leben und soziale Fragen spielten darin keine Rolle. Unsere Idee war es, ein ‚Walden für Zwei‘ zu schaffen.“⁴ Insofern habe die Anlehnung an Thoreaus Walden auch wortspielerische Bedeutung und so vor allem Spaß bereitet.⁵

¹ 1. Reflektiere deine Lebensweise, da du ihr nicht entrinnen kannst! 2. Ändere was dir nicht gefällt! 3. Verzichte darauf, die Welt ändern zu wollen (politische Macht zu haben)! 4. Löse deine Probleme auf deine Art! Und 5. Vereinfache deine Bedürfnisse, so dass du mit weniger glücklich bist! (nach Skinner 2001, S. 8).

² 6. Gestalte eine Lebensform, die es den Menschen ermöglicht, ohne Streit miteinander zu leben; die geprägt ist durch Vertrauen statt Verdacht, Liebe statt Eifersucht, Mit- statt Gegeneinander! 7. Festige die Welt durch sanfte, aber eindringliche ethische Sanktionen, nicht durch politische oder militärische Gewalt! 8. Verstetige diese Lebensform durch Kinder-fürsorge und erzieherische Maßnahmen! 9. Schaffe Bedingungen dafür, dass Arbeit den Menschen Freunde bereitet und nicht als Zwang erlebt wird! 10. Bleibe offen für Veränderungen: es gibt keine ewige Wahrheit! Lerne aus Erfahrungen. Experimentiere! (Ebd., 8f.)

³ Ebd. S. 219f.

⁴ Ebd., S. 220.

⁵ Ebd.; Wobei zu ergänzen wäre, dass Skinner in seinem Buch schon von weiteren fiktiven Dorfgemeinschaften Walden 3 bis 6 spricht. Insofern hätte – ungeachtet anderer Publikationen, die ebenso eine Nachfolge von Walden Two beanspruchen (s. die thematische Einführung in diesem Band) – das Seminar mindestens die laufende Nummer 7 tragen müssen.

Die Anlehnung des Seminarprojekts an Skinners Überlegungen könnte entsprechend ähnlich auf eine bloße gedankliche Nähe reduziert werden, die das freie, vorurteilslose und damit experimentelle Denken über Möglichkeiten und Wege der Gestaltung einer idealen Zukunftsgesellschaft oder einer idealen Erziehung als anschlussfähige Parallele herausstellt. Der folgende Beitrag von Daniel Ahnert, Anne Czerny und Mathias Mertens schlägt indes einen anderen Weg ein. Anliegen der vorgelegten Analysen ist es, Skinners in Walden Two vorgelegte Entwurf einer besseren Gesellschaftsform auf seine Plausibilität und seinen möglichen Vorbildcharakter für die Lernsimulation Walden III zu befragen. Mit der Frage nach der Plausibilität des Entwurfs thematisieren die AutorInnen den Umstand, dass Skinners Buch schon etwas in die Jahre gekommen ist. Erstmals veröffentlicht wurde es im Jahre 1948 – seitdem könnte der wissenschaftliche Fortschritt gerade in Psychologie und Pädagogik einzelne Aussagen Skinners als revidierungsbedürftig erscheinen lassen. Zum anderen stellte sich Skinner in seinem Werk nur abgrenzend-verneinend der Frage, wie soziale Gemeinschaft wie Walden II in die demokratisch-pluralistischen Gesellschaftsordnungen moderner Industriegesellschaften zu integrieren sei. Damit bleibt bei Skinner letztlich die Frage offen und zu diskutieren, inwieweit das Beispiel von Walden II für eine Zukunftsgesellschaft Modellcharakter haben kann, die zugleich die verfassungsrechtlichen Grundsätze der Bundesrepublik Deutschland mit ihren hohen Ansprüchen an bürgerliche Freiheitsrechte und staatliche Gewährleistungspflichten fortzuschreiben beansprucht. Denn dies war eine der wenigen einschränkenden Vorgaben, die im Seminar über die Merkmale der Zukunftsgesellschaft Walden III gemacht wurden.

In drei thematisch voneinander abgegrenzten Recherchen gehen die Autorinnen des folgenden Beitrages, den so aufgeworfenen Fragen nach. Mathias Mertens setzt sich so in Abschnitt 2 mit den verfassungsrechtlichen Fragen auseinander, die mit Skinners Entwurf von Walden Two aufgeworfen sind. Im Mittelpunkt stehen dabei vor allem die Rechte der Eltern auf eine selbstverantwortete Erziehung ihrer Kinder (Art. 6 Abs. 1 GG), die mit Skinners Vorstellungen eines weitgehend außerfamiliären Aufwachsens der Kinder und Jugendlichen kollidieren. In Abschnitt 3 setzt sich Daniel Ahnert mit einer Hinterfragung von Walden Two aus erziehungswissenschaftlicher Sicht auseinander, indem er die behavioristische Lernkonzeption Skinners mit verschiedenen klassisch-pädagogisch Grundfragen konfrontiert. Aus entwicklungspsychologischer Sicht diskutiert Anne Czerny schließlich, inwieweit in Skinners Konzeption des separiert-elternlosen frühkindlichen Aufwachsens Gefahren von sozial-emotionalen Bindungsstörungen enthalten sind. Abschließend ziehen die AutorInnen eine kurzes Resümee zum Vorbildcharakter von Walden Two für Walden III.

1. Einleitung

Skinner beschreibt in *Walden Two* eine Gemeinschaft von rund 1000 Personen, welche ihr Leben nach den Erkenntnissen der modernen Verhaltenspsychologie ausrichten. Skinner orientierte sich dabei an den sozialen Utopien wie z.B. die „Politeia“ von Platon und „Utopia“ von Thomas Morus. In *Walden Two* sollen insbesondere verbesserte Methoden der Kindeserziehung zu einem sozialen optimalen Leben führen; wobei unterstellt ist, dass individuelle und gemeinschaftliche Interessen konfliktfrei zusammengehen können. Skinner geht es schließlich um die Gestaltung eines menschenwürdigen Dasein, welches den Einzelnen ebenso wie auch der ganzen Menschheit ein „Überleben“⁶ sichern soll. Andererseits ist Skinners Buch *Walden Two* oft ein indoktrinärer Zug unterstellt worden, demnach die freien Entfaltungsmöglichkeiten des Einzelnen dem Glück der Gemeinschaft geopfert werden. Kann dies ein Vorbild sein?

Anliegen des folgenden Beitrages ist es, die utopischen Vorstellungen Skinners zur Erziehung und Bildung, wie der sie in seinem Buch *Walden Two* formuliert hat, textnah zu diskutieren. Wir konzentrieren uns dazu auf drei Sichtweisen, aus deren Kontext wir Skinners Textvorlage diskutieren wollen: eine juristische, eine pädagogische und eine psychologischen Sicht. In juristischer Sicht wird dabei vor allem die Passung von Skinners Konzeption zum bundesdeutschen staatsorganisatorischen Prinzip der Subsidiarität eingegangen (Abschnitt 2). Dieses Prinzip beschreibt den Vorrang einer Entfaltung der individuellen Fähigkeiten, der Selbstbestimmung und der Selbstverantwortung sowohl des Einzelnen als auch der Familien und der Zivilgesellschaft vor einer staatlichen Einfluss- und Verantwortungsübernahme.

Abschnitt 3 hinterfragt dann Skinners Argumentation aus pädagogische Sicht und stellt dabei zentrale Grundbegriffe und Grundfragen pädagogischen Denkens (Enkulturation, Bildung, Erziehung, Sozialisation) in den Mittelpunkt.

Im 4. Abschnitt wird schließlich eine psychologische Perspektive eingenommen. Dabei richtet sich das Hauptaugenmerk auf die Frage, ob Kinder bei ihrem Aufwachsen eine Hauptbezugsperson benötigen, wie zum Beispiel eine Mutter, und welche langfristigen entwicklungspsychologischen Wirkungen es hat, wenn eine solche Bezugsperson fehlt. Eine Zusammenfassung beendet diese Ausarbeitung.

⁶ Ob Skinners im Jahr 1948 erstmals publiziertes Buch schon dieses heute aktuellen Verständnis einer globalen Gefährdung des menschlichen Überlebens schon reflektiert, wäre zu bezweifeln; allerdings kann der zeitliche Hintergrund der Kriegs- und Greuelerfahrungen mit dem deutschen Nationalsozialismus als durchaus paralleler Argumentationskontext gelesen werden: Wie ist eine harmonische Gemeinschaft zu gestalten, die mit sich selbst zufrieden ist und jeder und jedem ein persönlich zufriedenstellendes Leben ermöglicht?

2. Walden Two – hinterfragt aus juristischer Sicht

In diesem Kapitel wird Skinners in Walden Two beschriebene Erziehungskonzeption unter juristischen Aspekten betrachtet. Zuerst werden dazu, die in Skinners Vorstellungen herausgearbeitet, um diese dann auf ihre Passung zu den Rechtsgrundlagen der Bundesrepublik Deutschland zu befragen. Dabei sollen Gemeinsamkeiten und Differenzen herausgearbeitet und diskutiert werden.

2.1. Das Erziehungskonzept von Walden Two

In diesem ersten Abschnitt werden die in Walden Two beschriebenen Erziehungsvorstellungen dargestellt. Strukturell kann dem Roman eine sechsstufige Unterteilung des erzieherisch begleiteten Auswachsens der Kinder und Jugendlichen (bis ca. 13 Jahren) entnommen werden. Diese Unterteilung lässt sich ableiten, aus der sequentiellen Begehung der entsprechenden Erziehungseinrichtungen durch den Ich-Erzähler Professor Burris und seine Begleiter Professor Castle und Frazier.

Als Erstes wird von ihnen die Station der Säuglinge besucht. Auf dieser ist zu erkennen, dass die Eltern nur beschränkten Zugang zu ihren Kindern haben dürfen.

*„Wir versuchen, sie während des ersten Lebensjahrs vor Infektionen zu schützen. Das ist besonders wichtig, wenn sie in der Gruppe betreut werden. Was ist mit den Eltern? wollte Castle wissen. Bekommen sie ihre Babys nicht zu sehen? Doch, doch - solange sie bei guter Gesundheit sind.“*⁷

Deutlich wird in diesem Textbeispiel, dass die Kinder in der Gruppe betreut werden, ohne dass sich die jeweiligen Elternteile explizit um ihre Kinder kümmern können. Noch deutlicher wird diese Praxis in der Beschreibung, dass die Babys in Boxen mit großen Glasfenstern aufbewahrt werden.⁸ „Sieht aus wie ein Aquarium“, bemerkt Professor Castle hierzu.⁹

Auch im weiteren Verlauf der Begehung der Säuglingsstation wird deutlich, dass die Gemeinde und vor allem die Aufsichtspersonen großen Einfluss auf die Kleinkinder nehmen. So werden eine systematisch „Prägung“ der Kinder ohne Frustration und Angst beschrieben und wird auf die schalldichte Abgrenzung der Säuglinge voneinander eingegangen, sodass sie nicht einander stören.¹⁰ Die funktionelle Gestaltung der frühkindlichen Erziehung in Walden Two wird struk-

⁷ Skinner 2002, S. 96 f.

⁸ Vgl. ebd., S. 97.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd., S. 98 f.

turell auch daran deutlich, dass die Betreuung der Säuglinge im Schichtbetrieb durchgeführt wird.

Erzogen werden die Babys indem sie schrittweise mit unangenehmen Situationen konfrontiert werden, worunter scheinbar auch die Abwesenheit der Mutter gehört. Die Aufsichtsperson Mrs. Nash meint hierzu, dass es in Walden Two keine individuell-exklusive Mutterliebe gäbe, sondern dass sich alle Gemeindeangehörigen zur Liebe eines jedes Kindes berufen fühlten.¹¹

Als nächste Station auf ihrem Rundgang besuchen Professor Burris und die anderen die Abteilung für die 1 bis 3-jährigen Kinder. Auch hier sind Boxen nach dem gleichen Prinzip wie in der Säuglingsabteilung vorzufinden – allerdings in Größe, Kontakt- und Bewegungsmöglichkeiten an die mobileren und sozial interessierteren Kinder angepasst. Die Besucher diskutieren angesichts der Erziehungsarrangements in dieser Abteilung die Vorgehensweisen zur Herausbildung (positiven Verstärkung) sozial anschlussfähiger Emotionen. Das Arrangement zielt darauf bestimmte negative (niedrige und unangenehme) Emotionen wie Sorge, Hass, Zorn, Angst und Wut, die nur unglücklich machen, abzuschaffen.¹² Sie seien, so Frazier, der Gründer und konzeptuelle Kopf von Walden Two, anders als schöpferische und aufbauende Emotionen wie Freude und Liebe „den Bedürfnissen des modernen Lebens unangemessen, sie sind unrentabel und gefährlich.“¹³

Im Zuge des weiteren Gesprächsverlaufs zwischen Burris, Castle und Frazier werden besonders Themen wie der Kodex der Gemeinde, Techniken der Selbstkontrolle und der Seelenfriede erörtert, und als zentrale – ausdrücklich positiv bewertete – Erziehungsziele in Walden Two herausgestellt.¹⁴

Für den institutionellen Aspekt der Schule ist für Walden II folgendes festzuhalten. Gelernt wird maßgeblich durch Nacheiferung der jüngeren Kinder von den älteren, ohne wirkliche Anleitung durch Erwachsene.

„[...] die Kontrolle wurde von den Autoritätspersonen auf das Kind selbst und die anderen Mitglieder seiner Gruppe übertragen. Nachdem die Kinder das erste Lebensjahr in klimatisierten Boxen und das zweite und dritte Jahr hauptsächlich in klimatisierten Zimmern [...] verbrachten, erhielten die Drei- bis Vierjährigen normale Kleidung und Kinderbetten in einem Schlafsaal.“¹⁵

¹¹ Ebd., S. 99 f.

¹² Ebd., S. 102 ff.

¹³ Ebd., S. 102.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 104 ff.

¹⁵ Ebd., S. 117.

Durch dieses Zitat wird auch weitere Gliederung der Altersstufen in Walden Two deutlich, welche sich letztlich bis zum 13. Lebensjahr fortsetzt. So sind auch die älteren Kinder weiterhin in Altersgruppen untergliedert. Die Fünf- bis Sechsjährigen schlafen maximal zu viert in kleinen Nischen von Wohnungen, währenddessen die Kinder im Alter von sieben Jahren in kleinen Zimmern untergebracht sind und dabei ihre Bettnachbarn häufiger wechseln. Mit dreizehn Jahren ziehen die Jugendlichen dann in die Gebäude der Erwachsenen, wo sie in der Regel zu zweit ein Zimmer bewohnen.¹⁶

Bezogen auf schulische Bildung wird im weiteren Durchgang durch die Räumlichkeiten und Gebäude von Walden Two deutlich, dass es weder Klassen, noch Klassenstufen oder spezielle Schulfächer gibt. Weiterhin gibt es in Walden Two keine Schulabschlüsse auf die spezielle Bildungsgänge zulaufen könnten. Stattdessen sei der Grundsatz leitend, dass die Schule gleich Familie bzw. Lebensort sei und umgekehrt.

„Unsere Kinder werden nicht vernachlässigt, aber sie werden selten - wenn überhaupt - unterrichtet.“¹⁷

Schulische Erziehung wird dabei wesentlich als Bestandteil des Gemeindelebens organisiert, das für die interessierten und lernwilligen Kinder und Jugendlichen genügend Anregungen biete: Sie „*lernen von selbst*.“¹⁸ Schon früh seien Kinder dabei aufgefordert, Arbeiten in der Dorfgemeinschaft zu übernehmen, so dass ihre Ausbildung in den „normalen“ Werkstätten, Laboren und auf den Feldern erfahren. Da keine akademische Bildung in Walden Two – die besonders ausgestattete Räume und qualifizierte Bezugspersonen erfordert – möglich ist, steht die Gemeinde in Kontakt mit externen Universitäten, die die Jugendlichen von Walden Two gerne aufnehmen würden, auch wenn sie keinen schulischen Abschluss haben – behauptet Frazier.¹⁹

Anzumerken ist abschließend, dass in der Gemeinde Walden II ein ununterbrochener Lernprozess der Menschen – ein lebenslanges Lernen – angestrebt wird und das die augenscheinliche Freiheit der Lernenden gepaart mit einer umfangreichen Freizeit und dem Fehlen materieller Motive, wie dem höheren Einkommen durch ein Diplom, als vorteilhaft für die andauernde Bereitschaft zur Selbstbildung – insbesondere auch im musikalischen Bereich – beschrieben wird.²⁰

¹⁶ Vgl. ebd. 2002, S. 117 – und dann ziemlich schnell auch Eltern werden (vgl. ebd. S. 130ff – mit einem umfassenden Lob früher Mutter- und Vaterschaft)

¹⁷ Ebd., S. 120.

¹⁸ Ebd., S. 119 f.

¹⁹ Ebd., S. 121.

²⁰ Ebd., S. 123 f.

2.2. Rechtliche Rahmensetzung in der Bundesrepublik Deutschland

Die Seminarvorgabe für die studentischen Arbeitsgruppen lautete, sich eigenständig Recherchethemen zur Gestaltung der Lernsimulation Walden III zu suchen, wobei für die Zukunftsgesellschaft Walden III gelten solle, dass es sich um eine leicht idealisierte Version der Bundesrepublik Deutschland handle. Die im Grundgesetz verankerten Grundrechte der Bürgerinnen und Bürger und der staatsorganisatorischen Prinzipien seien weiterhin leitend und prägend.“ Im Folgenden soll sich so mit der Frage auseinander gesetzt werden, inwieweit diese Vorgabe auch für die Erziehungsvorstellungen von Skinner zutrifft. Anders formuliert: Inwieweit könnte Walden II in der Bundesrepublik Deutschland aus verfassungsrechtlicher Sicht realisiert werden?

Dazu sollen im nun in einem ersten Schritt ausgewählte verfassungsrechtliche Grundsätze vorgestellt werden: insbesondere die Normsetzungen nach Artikel 6 und 7 des Grundgesetzes sowie das staatsorganisatorische Prinzip der Subsidiarität.

Artikel 6 GG beinhaltet die Grundrechte zur Ehe und Familie, zum Elternrecht, zum Mutterschutz sowie zu unehelichen Kindern. Im Wortlaut regelt Artikel 6 GG (ohne Absatz 5):²¹

„(1) Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung.

(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

(3) Gegen den Willen der Erziehungsberechtigten dürfen Kinder nur auf Grund eines Gesetzes von der Familie getrennt werden, wenn die Erziehungsberechtigten versagen oder wenn die Kinder aus anderen Gründen zu verwahrlosen drohen.

(4) Jede Mutter hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge der Gemeinschaft. [...]“

Zum Verständnis von Artikel 6 des GG ist anzumerken, dass es sich hierbei nicht um ein einzelnes einheitliches Grundrecht handelt, sondern um mehrere unterschiedliche Vorschriften, welche allesamt in Bezug zu den engsten persönlichen Bereichen der Menschen stehen: zur Familie und zur Elternschaft. Zusätzlich zu erwähnen ist, dass es sich bei den hier dokumentierten Rechten nicht nur um Rechte der Bürgerinnen und Bürger der Bundesrepublik, sondern um allgemeine Menschenrechte handelt, die grundsätzlich allen natürlichen Personen un-

²¹ Vgl. <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> (Stand 24.11.2011)

abhängig ihrer Staatsangehörigkeit zustehen, und die der deutsche Staat in seinem Einflussbereich zu berücksichtigen und zu gewährleisten habe.²²

Artikel 7 GG beinhaltet demgegenüber die grundgesetzlichen Festlegungen zum Schulwesen, wobei in der folgenden Aufzählung die Absätze 2 und 3, die sich spezifisch mit dem Religionsunterricht und den diesbezüglichen Rechten von Eltern, Kirchen und Lehrkräften befassen, nicht berücksichtigt werden.²³

„(1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates. [...]

(4) Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet. Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist.

(5) Eine private Volksschule ist nur zuzulassen, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt oder, auf Antrag von Erziehungsberechtigten, wenn sie als Gemeinschaftsschule, als Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule errichtet werden soll und eine öffentliche Volksschule dieser Art in der Gemeinde nicht besteht [...].“²⁴

Auch Artikel 7 ist dadurch gekennzeichnet, dass er vor allem Detail- und Einzelregeln regelt und keine in sich geschlossene Regelung darstellt. Seine Bedeutung geht zudem über die eines Grundrechts für Bürgerinnen und Bürger hinaus, da mit Art. 7 Abs. 1 GG in der verfassungsrechtlichen Auslegung eine weitgehende Schulhoheit des Staates verbunden ist, die nicht nur die Aufsicht, sondern auch die Befugnis zur eigenen Organisation des Schulwesens einschließt. Mit Art. 7 Abs. 3 GG entfalten die staatlichen Vorgaben für die öffentlichen Schulen zu Lehrzielen und Ausstattungen sowie zur Qualifikation und Bezahlung der Lehrkräfte auch eine bindende Wirkung für privat getragene Schulen – zumindest als Mindeststandards, die nicht unterboten werden dürfen. Die konkrete Ausgestaltung der in Art. 7 Abs. 1 verankerten Schulhoheit des Staates liegt allerdings in der Verantwortung der Bundesländer, die im deutschen Bildungs-

²² Vgl. Coester-Waltjen 2000, S. 480 f.

²³ Auch Art. 7 Abs. 6 GG wird nicht aufgeführt: Er schließt mit Verweis auf gesetzliche Regelungen der Weimarer Republik auf die Unzulässigkeit von Grundschulen (Vorschulen), die spezifisch zur Hinführung auf den gymnasialen Bildungsgang eingerichtet werden.

²⁴ Vgl. <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> (Stand 24.11.2011)

föderalismus die alleinige Zuständigkeit für das allgemein bildende Schulwesen haben.²⁵

Mit Blick auf die schulrechtlichen Regelungen der Länder ist schließlich anzumerken, dass die staatliche Schulhoheit als Fürsorgepflicht für die schulische Bildung der gesamten nachwachsenden Generation eng mit dem Prinzip der Schulpflicht verbunden ist. Alle Kinder und Jugendlichen müssen ab ca. 6 Jahren für mindestens 10 Jahre vollzeitlich eine öffentliche allgemein bildende Schule besuchen; eine Verpflichtung von der sie lediglich durch den Besuch einer staatlich anerkannten Ersatzschule (einer Privatschule nach Art 7 Abs. 3 und 4 GG) entbunden werden können.²⁶

Das Subsidiaritätsprinzip, auf das hier als dritte – wenngleich eher implizite – verfassungsrechtliche Regelung verwiesen werden soll, besagt, dass die Gliederung der Vergesellschaftung und somit der Aufbau der sozialen Welt möglichst vom unten nach oben gestaltet werden soll. Bei einer Verantwortung, die in einem ausreichenden Maß auf einer „niederen“ – näher am einzelnen Individuum liegenden – gesellschaftlichen Ebene erfolgreich übernommen werden kann, soll sich die höheren, bundes- oder nationalstaatlichen Ebene möglichst mit eigenen Aktivitäten zurückhalten. Für die mit Art. 6 und Art. 7 prinzipiell als konkurrierend gegenübergestellten Bildungs- und Erziehungsrechte der Eltern einerseits und des Staates andererseits, folgert aus dem Subsidiaritätsprinzip, ein Zurückhaltungsauftrag für den Staat. Erziehungs- und Bildungsaufgaben, die innerfamiliär bewältigt werden können, sollen demnach auch innerfamiliär wahrgenommen werden. Nur wenn die Eltern nicht in der Lage sind, ihre Kinder angemessen zu erziehen, kann und soll der Staat alternativ tätig werden – möglichst aber auch dann eher in der Funktion der Stützung und Stärkung der subsidiären Leistungsmöglichkeiten von Eltern und Familie.²⁷

2.3. Zusammenführung: Walden Two und Grundgesetz

Nachdem bisher die Erziehungskonzeption von Walden Two und ausgewählte grundgesetzliche Vorschriften der Bundesrepublik Deutschland getrennt vorgestellt wurden, erfolgt nun die Zusammenführung und Diskussion beider Inhalte.

Zuallererst ist mit Blick auf Walden Two hervorzuheben, dass hier nicht die Eltern vorrangig für die Erziehung der Kinder zuständig sind, sondern die Mit-

²⁵ Vgl. Hemmrich 2000, S. 540 f.

²⁶ Vgl. Spiegler 2008, S. 193 f., Zum genauen Eintrittsalter und zur genauen Dauer dieser Vollzeit-Schulpflicht variieren die Regelungen der Länder, wobei als gemeinsamer Rahmen die Regelungen des sogenannten Hamburger Abkommens gelten.

²⁷ Vgl. Koslowski 1997, S. 39 f.

glieder der gesamten Gemeinde diese Aufgabe gemeinsam und zum Teil in konkreten Betreuungsfunktionen übernehmen.²⁸ Diese Praxis beruht auf dem Gemeinschaftsgedanken von Walden Two. Die Erziehung der Kinder soll sowohl ihnen helfen ein glückliches Leben zu führen, als auch absichern, dass das Glück der anderen und der Gemeinschaft z.B. durch negative Emotionen nicht gefährdet wird. Für die Vermittlung positiver Emotionen – wie Freude und Liebe – sind dabei nicht allein die Eltern verantwortlich, die womöglich nach anstrengenden Arbeitstagen dazu gar nicht gestimmt sind. An Liebe fehlt es den Kinder, so Skinner in der Rolle als Frazier, gerade nicht. Im Gegenteil: „Und wir verabreichen das alles in großzügigen Portionen. Aber wir beschränken es nicht auf die Mutter. Wir kümmern uns ebenso um die Vaterliebe, um die Liebe jedes Menschen – die Liebe der ganzen Gemeinde, [...]“²⁹

Mit Blick auf Art. 6 Abs. 1 GG, der die Ehe und Familie unter dem besonderen Schutz des Staates stellt, erscheint eine solche funktionale Abtrennung der Erziehungsaufgaben und damit letztlich auch der Kinder aus dem Familienzusammenhang fragwürdig.³⁰ Zu verweisen ist insbesondere auf Art. 6, Abs. 2 GG. Hier heißt es, dass die Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern sind und die ihnen zuvörderst obliegende Pflicht ist.³¹ Zusätzlich stützt das Subsidiaritätsprinzip dieses Vorrecht der Eltern. In der Kombination mit Art. 6 GG legt es eindeutig fest, dass in der Bundesrepublik Deutschland in erster Instanz die leiblichen Eltern für die Pflege und Erziehung der Kinder zuständig sind. Erst wenn diese nicht mehr in der Lage sind, dementsprechende Aufgaben zu übernehmen, so ist die nächsthöhere Instanz in der Verantwortung.³² Dem Staat kommt insofern auch in der Bundesrepublik eine Beobachtungsaufgabe zu, ob die Eltern ihrem Recht zur Erziehung ihrer Kinder auch gerecht werden. Nur im Notfall – wenn die Erziehungsberechtigten versagen oder Verwahrlosung droht – darf der Staat aktiv werden. In diesem Sinne ist in der Bundesrepublik von einer grundgesetzlich gesicherten Elternautonomie zu sprechen, die gegen Eingriffe des Staates weitgehend geschützt ist.³³ Diese Vorgaben stehen in einem eklatanten Widerspruch zur Erziehungspraxis in Walden Two, vor allem wenn man berücksichtigt, dass die Kleinkinder standardisiert in Glasboxen aufwachsen und nur von den Eltern besucht werden können, wenn die Kinder – oder auch die Eltern – bei bester Gesundheit sind.³⁴

²⁸ Vgl. Skinner 2002, S. 97.

²⁹ Ebd., S. 100.

³⁰ Vgl. Schade 2010, S. 38f.

³¹ Vgl. Coester-Waltjen 2000, S. 505ff.

³² Vgl. Koslowski 1997, S. 39f.

³³ Vgl. Coester-Waltjen 2000, S. 504f.

³⁴ Vgl. Skinner 2002, S. 96f.

Ähnlich wie im Grundgesetz (Art. 6 Abs 4 und 5 GG) ist aber auch der Gemeinschaft von Walden Two der Schutz der Mütter und der unehelichen Kinder ein Anliegen. Zumindest bietet die gemeinschaftlich wahrgenommene Erziehungsverantwortung in Walden Two einen Schutzraum gegen Überforderung und sozialen Ausschluss.

Im weiteren Verlauf der Begehung der Erziehungseinrichtungen von Walden Two wird schließlich das Fehlen einer dem heutigen deutschen Schulwesen vergleichbaren Schulpraxis sichtbar – wenngleich eine Schul- bzw. Bildungspflicht implizit dadurch gegeben ist, dass sich Lernen und Leben in Walden Two miteinander verschränken (den Lernimpulsen kann nicht ausgewichen werden). Allerdings fehlen Schulmerkmale wie Klassenstufen und Schulabschlüsse.³⁵ Ausdrücklicher Unterricht findet, wenn überhaupt nur sporadisch statt. Die in den Lebensbereichen der Kinder und Jugendlichen tätigen Erwachsenen treten als Lehrkräfte kaum in Erscheinung, sondern scheinen sich vielfach nur mit privaten Angelegenheiten beschäftigen.³⁶ Grundsätzlich sind in Walden Two die Grenzen zwischen Erziehung und Bildung fließend, was an der Tatsache deutlich wird, dass alle Erfahrungen der Kinder als ein wertvolles Training angesehen werden. Eigenständiges Lernen steht im Vordergrund.

Wenn man die Gemeinschaft von Walden Two als einen Staat interpretiert, gäbe es vielleicht an der Art und Weise der Wahrnehmung der staatlichen Aufsichtspflicht und der Schulhoheit im Detail einiges zu diskutieren, dass eine solche „staatliche“ Gesamtverantwortung (Art. 7 Abs. 1 GG) gesehen und wahrgenommen wird, scheint indes unzweifelhaft. Anders liegt der Fall, wenn man Walden Two – so wie Skinner selbst – als eine weitgehend autonome Gemeinde betrachtet, die die Erziehungs- und Bildungsverantwortung für die in ihrer Gemeinde heranwachsenden Kinder und Jugendlichen selbst und ohne Rücksicht auf allgemeine staatliche Vorgaben übernimmt. Das Recht zur Einrichtung einer solchen staatlich unabhängigen Schule wäre dieser Gemeinde mit Art. 7 Abs. 4 und 5 prinzipiell zuzusprechen. Sie würde in diesem Fall als ein privater Schulträger zu betrachten sein; auch für die besonders förderwürdige pädagogische Konzeption in der volksschulischen Bildung (der Bildung für alle) fänden sich in Walden Two sicher Argumente.³⁷ Zumindest ist der Bildungs- und Erziehungsansatz ungewöhnlich. Weiterhin könnte der Kodex der Gemeinde als Bekenntnis oder Weltanschauung gedeutet werden und die Walden-Two-Schule damit als Bekenntnisvolksschule bzw. Weltanschauungsschule. Die Frage bleibt allerdings,

³⁵ Ebd., S. 119f.

³⁶ Ebd., S. 118.

³⁷ Im Sinne des pädagogischen Interesses gemäß Artikel 7, Absatz 5 GG zur Zulassung privater Volksschulen. Nachzulesen in Hemmrich 2000, S. 564.

wie und inwiefern in Walden Two nicht nur die Bekenntnis- und Glaubensfreiheit nach Art. 4 Abs. 1 GG der Gemeinde ausreichend gewährleistet ist, sondern ebenso die negative Glaubensfreiheit der „ungläubigen“ Gemeindemitglieder, nicht unausweichlich mit einem dem Glauben der anderen konfrontiert zu werden. Angesprochen ist auch hier die individuelle und elterlichen Wahlfreiheit auch und gerade bezogen auf den Religionsunterricht (Art. 7 Abs. 2 GG). Da es in Walden Two nur eine Schule für alle zu geben scheint, scheint diese zumindest ebenso begrenzt, wie die Selbstbestimmungsfähigkeit des eigenen Lebensweges, sofern sich die individuellen Interessen nicht in die Gemeinschaft Walden Two integrieren lassen.

Zu berücksichtigen sind schließlich auch die im Grundgesetz verankerten Einschränkungen der sogenannten Privatschulfreiheit. Zulässig (d.h. staatlich zu genehmigen) sind private Schulen nur, wenn sie *„in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird“* (Art. 7, Abs. 4, Satz 3 GG). Weiterhin heißt es in Art. 7 Abs. 4 Satz 4 GG, dass die Genehmigung zu versagen ist, wenn die Stellung der Lehrkräfte nicht genügend wirtschaftlich und rechtlich gesichert sei.³⁸

Dass diese Grundsätze im Schulwesen von Walden Two erfüllt werden, ist mit Blick auf die heutige Gestaltung des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland auf jeden Fall zu bezweifeln. Weder gibt es Lehrpläne, noch Abschlüsse – noch einen systematisch geplanten Unterricht. Zudem ist Skinners Darstellung zu entnehmen, ob die Erwachsenen, die in Walden Two die Rolle von Lehrkräften innehaben (zumindest sind sie im Umfeld der Kinder und Jugendlichen anwesend), dafür spezifisch qualifiziert wurden. Es findet sich lediglich die Aussage, dass man in Walden Two mit der Hälfte der Lehrkräfte auskäme, die man im normalen Schulwesen bräuchte.³⁹ Dennoch behauptet Fraziers bzw. Skinners, das trotz oder gerade wegen dieser vergleichsweise unzureichenden Voraussetzungen des Schulbetriebs, die Schulbildung in Walden Two „unvergleichlich besser“ sei.⁴⁰ Ob und inwieweit die Schulverwaltung solche Ankündigungen glaubt bzw. toleriert, kann für die Zukunft nicht vorausgesehen werden. Heutzutage wäre sicherlich zu erwarten, dass die Gemeinde mehr Belege für die Erfolgsaussichten ihres Schulkonzepts als im Roman erkennbar. Insofern lässt sich auch hier wieder ein klarer Widerspruch zwischen Walden Two und der Gesetzeslage in der Bundesrepublik verzeichnen.

³⁸ Vgl. Schade 2010, S. 48.

³⁹ Skinner 2002, S. 120.

⁴⁰ Ebd.

2.4. Fazit zur juristischen Betrachtung

„Wir haben kein Interesse an persönlicher Rivalität und ziehen selten Vergleiche zwischen einzelnen Mitgliedern. Wir entwickeln nie eine Vorliebe für etwas, wofür wir kein Talent haben. Eltern haben bei uns keinen Grund, die Fähigkeiten ihrer Kinder falsch einzuschätzen oder anderen gegenüber falsch darzustellen. Es fällt unseren Kindern leicht, sich mit ihren Grenzen abzufinden - ebenso, wie sie sich schon immer mit den Unterschieden abgefunden haben, die Mr. Castle „körperliche Fähigkeiten“ genannt hat. Gleichzeitig werden unsere besonders begabten Kinder nicht durch organisierte Mittelmäßigkeit eingeschränkt. Wir bringen unsere Genies nicht aus dem Gleichgewicht. Der hoch intelligente, aber labile Typ ist hier unbekannt. Das Genie kommt von selbst zu tragen.“⁴¹

Wird das vorangegangene Zitat betrachtet, so erscheint die Gemeinde und das Leben in Walden Two als ideal. Dass Skinner hier womöglich übertreibt, ist ihm nicht direkt vorzuwerfen. Schließlich handelt es sich bei Walden Two nicht um eine wissenschaftliche Abhandlung, sondern um einen fiktiven und sicher utopischen Reisebericht. So steht das diesem Zwischenfazit vorangestellte Zitat vor allem für Skinners Anspruch der Beschreibung einer „besseren Welt“.

Gegenüber dieser Weltsicht ist allerdings kritisch anzumerken, dass sie bezogen auf die in der Bundesrepublik hervorgehobenen und grundgesetzlich gesicherten Grundrechte insbesondere der Eltern keineswegs ideal erscheint. Das natürliche Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder ist in Walden Two kaum gewährleistet. Womöglich würde die Gemeinde dagegen argumentieren, schließlich kümmere sie sich ja zusammen mit den Eltern um die Kinder. Allerdings haben die Eltern in Walden Two keinen uneingeschränkten Zugang zu ihren Kindern bzw. beschneidet die Gemeinde diesen Zugang auch ohne das Notfälle - ein Versagen der Eltern oder ein Verwahrlosen der Kinder - vorläge. Eine Realisierbarkeit einer solchen Erziehungspraxis unter den Bedingungen des heutigen Grundgesetzes erscheint zumindest problematisch und höchstens in dem Sinne vorstellbar, dass die Eltern ähnlich wie sie ihre Kinder zeitweise in Kindertagesstätten unterbringen können, die Gemeinde Walden Two vertraglich damit beauftragen, die tagtägliche Pflege ihrer Kinder zu übernehmen. Umso stünde aber eine unabhängige und externe staatliche Behörde in der Verantwortung regelmäßig zu prüfen, ob dieses Abtreten des Erziehungsrechts an die Gemeinde durch die Eltern, dem Kindeswohl zuträglich ist oder ob nicht gerade damit der Tatbestand der Verwahrlosung erfüllt ist, und staatliche Interventionen legitim und notwendig werden.

⁴¹ Ebd., S. 129.

Weiterhin ist mit Artikel 7 GG festzustellen, dass die Erziehungs- und Bildungskonzepte in Walden Two erhebliche Fragen aufwerfen. So erfüllt Walden Two wohl kaum die grundgesetzlich zu erwartenden Voraussetzungen zum Betreiben einer privaten Schule. Vielmehr scheint es so zu sein, dass in Walden Two Schule überhaupt oder zumindest Unterricht wenig gewünscht ist. Wenn man indes der Gemeinde Walden Two selbst den Status eines Staates zuschreiben würde, müsste die Erziehungs- und Bildungspraxis dahingehend befragt werden, inwieweit hier nicht weitreichende und unberechtigte Eingriffe in die Selbstbestimmungsrechte der Bürger, der Eltern ebenso wie der Kinder, vorliegen. Schließlich fordern die bürgerliche Grundrechte im Grundgesetz den Staat vor allem zur Zurückhaltung auf: dass Selbstentscheidungsrecht der Bürger (ihre Glaubens- und Meinungsfreiheit usw.) darf nicht durch staatliche Eingriffe aufgehoben werden. Inwieweit dies in Walden Two gewährleistet ist, wäre weitergehend zu diskutieren.

3. Walden Two – hinterfragt aus pädagogische Sicht⁴²

Im folgenden Abschnitt sollen Skinners Erziehungskonzepte in Walden Two aus erziehungswissenschaftlicher Sicht befragt werden. Schon in dieser begrifflichen Gegenüberstellung von „Erziehungskonzepten“ und einer gleichnamigen Wissenschaftsdisziplin wird deutlich, dass eine solche Hinterfragung nur eingeschränkt geleistet werden kann. Weder kann hier der aktuelle erziehungswissenschaftliche Forschungsstand noch dessen theoretische und wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe angemessen aufbereitet werden. Das im Folgenden umgesetzte Vorgehen mag so in vielerlei Hinsicht angreifbar erscheinen. Insbesondere könnte ihm eine gewisse Oberflächlichkeit attestiert werden. Schließlich werden als Repräsentation des erziehungswissenschaftlichen Zugangs zu Phänomenen der Bildung und Erziehung lediglich ausgewählte grundbegriffliche Abwägungen vorgestellt. Noch dazu erfolgen diese Darlegungen lediglich anhand eines einzigen Einführungsbuches in die Disziplin. Vorrangig verwendet werden die Kapitel 4 und 7 aus dem Lehrbuch „Pädagogisches Grundwissen“ von Herbert Gudjons, das im Jahr 2008 in zehnter aktualisierter Auflage erschienen ist.⁴³ Insofern, und um den kritischen Stimmen von vornherein zu

⁴² Im folgenden Kapitel erfolgte eine grundlegende Überarbeitung der Argumentationsgangs durch den Herausgeber, bei der aber die zentralen Aussagen als auch die inhaltlichen Verkürzungen des ursprünglichen Autoren nur minimal korrigiert wurden. Insbesondere das dem Beitrag ursprünglich eine ‚veraltete‘ Gudjons-Auflage (von 1999) unterlegt war, wurde korrigiert – ohne allerdings den Aktualisierungen der Argumentation von Gudjons im Detail Rechnung zu tragen. Der ursprüngliche Text ist insbesondere in der Reflexion (Abschnitt 3.3) enthalten.

⁴³ Vgl. Gudjons 2008, S. 149-209.

begegnen, sind der inhaltliche Anspruch und die Leitfrage des folgenden Abschnitts deutlich einzugrenzen.

Diskutiert werden soll lediglich, auf welche Weise Skinners Vorstellungen von Erziehung und Bildung in Walden Two begrifflich exakt einzuordnen wären. Die Ausgangsthese der folgenden Argumentation ist entsprechend, dass die deutsche Erziehungswissenschaft zumindest heutzutage ein begriffliches Differenzierungsvermögen von Phänomen der Bildung und Erziehung erreicht hat, von dem Skinner selbstverständlich nichts wissen konnte. Womöglich lassen sich so ins Skinners Beschreibungen Widersprüche, Verkürzungen und Unklarheiten identifizieren, die aus einer unzureichenden Abgrenzung von Maßnahmen und Prozessen der Enkulturation, Erziehung, Bildung oder Sozialisation, um nur einige Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft zu erwähnen, beruhen?

Umgesetzt wird diese Leitfrage im Folgenden indem in einem ersten Argumentationsschritt wesentliche Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft in ihrer jeweiligen Eigenheit (Abschnitt 3.1) und ihrem Zusammenhang vorgestellt werden (Abschnitt 3.2). Anschließend werden diese Darstellungen herangezogen, um Skinners Erziehungskonzeption zu diskutieren (Abschnitt 3.3).

3.1 Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft

Die Erziehungswissenschaft systematisiert ihr eigenes Forschungs- und Arbeitsgebiet traditionell über eine begrenzte Menge von Grundbegriffen. In allen einschlägigen Lehrbüchern findet sich so grundlegende Artikel zu den Begriffen Erziehung, Bildung und – seit den 1960er Jahren – auch Sozialisation, vielfach ergänzt durch die Begriffe Unterricht und Lernen. Mit Erweiterung der Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft über die Lehrerbildung hinaus und durch die Institutionalisierung und Akademisierung immer weiteren pädagogischer Professionen (v.a. der Sozialen Arbeit) sind weitere Grundbegriffe wie „Hilfe“ und „Pflege“. Mit der Vielzahl der Begriffe wird aber nicht nur ein ausgeweitetes Arbeitsfeld der Erziehungswissenschaft umrissen, zugleich wird auch die Nicht-Identität der so begrifflich abgegrenzten Phänomene und der mit ihnen jeweils verbundenen Forschungsfragen behauptet. Bildungsfragen sind nicht Erziehungsfragen und beide Sichtweisen sind unabhängig von Fragen des Lernen und des Unterrichts. Was macht aber die Frageperspektive der jeweiligen Begriffe aus? Im Folgenden soll – orientiert an einem der meist verkauften Lehrbücher zur Erziehungswissenschaft⁴⁴ – ein kurzer Überblick zu den Begriffen Enkulturation, Erziehung, Sozialisation und Bildung gegeben werden.

⁴⁴ In einer in den Jahren 2009, 2010 und 2011 wiederholt durchgeführten Recherche zu den Bestsellern erziehungswissenschaftlicher Grundlagenliteratur befand sich die Publikation

3.1.1 Enkulturation

Mit dem in der Erziehungswissenschaft weniger verbreiteten Grundbegriff der Enkulturation wird vor allem der Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft thematisiert, der in Prozessen der Erziehung, Sozialisation und Bildung immer enthalten ist.⁴⁵ Pädagogische Phänomene sind zwar überwiegend als individuelle Entwicklungsprozesse zu verstehen, sie sind allerdings zwingend in gesellschaftliche Kontexte eingebunden, die die Zielsetzungen der Entwicklungsprozesse definieren. Der Begriff der Enkulturation meint hierbei allgemein, dass bestimmte schon bestehende kulturelle Praxen, Werte, Normen bezogen sind, die einem Individuum nahe gebracht werden, dass dieser Einführung bedürftig ist, um ein eigenverantwortliches Leben in einer Gesellschaft führen zu können. Gudjons spricht von der Notwendigkeit des grundlegenden Lernens von Kultur: einer Einführung in die symbolische Ordnung einer Gesellschaft, um sich in ihr sinnvoll verhalten zu können. Dabei grenzt Gudjons Enkulturation in Anlehnung an Helmut Fend und Elmar Tenorth als Einführung in das Sprechen der deutschen Sprache von dem Lernen eines moralisch richtigen Sprechens ab, dass man Sprache in der Regel nicht zum Fluchen benutzen sollte.⁴⁶ Für dieses Lernen moralischer Regelsysteme sei der Begriff der Sozialisation reserviert und der Begriff der Erziehung für die intentionale Gestaltung dieser Lernprozesse. Mit Tenorth gesprochen sei „Erziehung als ‚Sozialmachung‘“ zu beschreiben; „Sozialisation als Sozialwerdung“, beide als Aspekte der ‚Enkulturation‘.“⁴⁷

3.1.2 Erziehung

Der Begriff der Erziehung kann in vielerlei Hinsicht als der zentrale Begriff der Erziehungswissenschaft gesehen; nicht zuletzt ist er ja auch der namensgebende Begriff. Er umfasst - in einem ersten allgemeinen Zugang – sowohl das Handlungsinteresse von Erzieherinnen und Erzieher, die Lernprozesse der Enkulturation (der Sozialmachung) bei anderen Personen (ihren Zöglingen) erfolgreich gestalten wollen, als auch die Notwendigkeit der Gestaltung solcher Lernprozesse, die sich aus anthropologisch aus der „Natur des Menschen“, seinem Eintritt in die Welt als instinktarmes mangelwesen, ableitet. Beispielhaft für die

„Pädagogisches Grundwissen“ von Herbert Gudjons jeweils auf Platz 1 der Amazon-Rangliste (s. http://www.amazon.de/s/ref=sr_nr_n_0?rh=n%3A186606%2Cn%3A541686%2Cn%3A403432%2Cn%3A405502%2Cn%3A188704%2Cn%3A405688&bzn=188704&sort=salesrank&ie=UTF8&qid=1322649214&rnid=188704. Stand 30.11.2011)

⁴⁵ Der Gegenbegriff zur Enkulturation ist bei Gudjons 2008, S. 180, der der Personalisation. Da er im Ursprungsbeitrag dieses Kapitels aber nicht aufgeführt wurde, wird er auch in dieser Überarbeitung nicht einbezogen.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Zitiert mit Gudjons 2008, ebd.

zweite Sichtweise ist die klassische Formulierung Immanuel Kants aus seiner „Einführung in die Pädagogik“:

„Der Mensch kann nur zum Menschen werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht...“⁴⁸

Kants Formulierung verweist auf die fundamentale Erziehungsbedürftigkeit des Menschen – insbesondere des Kleinkindes – als Ausgangspunkt des pädagogischen Denkens und auf die Frage, nach den richtigen Formen des Erziehens, um den Menschen als Mensch hervorzubringen, als zentraler normativ-praxisorientierter Thematik der Disziplin. Zu klären ist dabei insbesondere das Menschenbild, dem die „Erzogenen“ im Prozess der Erziehung angenähert werden sollen: Welche Vorstellung eines anzustrebenden, wahren und erfüllten Menschseins kann den Erziehungshandlungen berechtigt und legitimierend unterlegt werden.

Geschichtlich gesehen, sind – so Gudjons – zwei Grundrichtungen von Erziehungsansätzen zu unterscheiden, denen unterschiedliche Erziehungsideale bzw. Menschenbilder entsprechen.⁴⁹ Einmal wurde und wird der Begriff Erziehung im Sinne eines herstellenden Machens genutzt, wobei die Erzieherinnen und Erzieher als Handwerker mit ihnen bekannten Werkzeugen an den zu Erziehendem werkeln. Zum anderem wurde und wird Erziehung auch im Sinne eines Wachsen-Lassens interpretiert, wie ein Gärtner eine Rose wachsen lässt, wobei es vor allem der Zögling selbst ist, der sich aus seinen natürlichen Impulsen heraus, entfaltet. Beide Deutungsansätze haben nicht nur im erzieherischen Alltag, sondern auch im erziehungswissenschaftlichen Denken ihre Vertreter – wobei Gudjons mit Theodor Litt auf die notwendige Verknüpfung beider Ansätze in einem Konzepts des „Führens und Wachsenlassens“ argumentiert.⁵⁰

Eine besondere Konturierung erfährt der Erziehungsbegriff schließlich, wenn man ihn nicht nur als Tätigkeitsbeschreibung einer Erzieherin oder eines Erziehers aufbereitet, sondern als durch ein besonderes akzentuiertes Verhältnis zwischen zwei Personen analysiert, in der die eine Person als Erzieherin oder Erzieher ihr Handeln empathisch an den Möglichkeiten und Interessen der anderen Person ausrichtet, des Zöglings. Herrmann Nohl fasst dieses pädagogische Grundverhältnis bzw. den pädagogische Grundgedankengang in folgender, aus heutiger Sicht vielleicht zu enthusiastischer Formulierung, zusammen:

„Die Grundlage der Erziehung ist... das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner

⁴⁸ Kant 1803, zitiert nach Benner 2010, S. 60.

⁴⁹ Ebd., S. 184f.

⁵⁰ Ebd., 185.

selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Hermann Nohl).⁵¹

Mit und in Nachfolge von Nohl ist somit eine richtige – den Attribut pädagogisch verdienende – Erziehung durch eine spezifische Gestimmtheit der erzieherischen Absicht (der Intention) gekennzeichnet: Der Zögling wird nicht den Interessen der Erzieher - oder den symbolischen und moralischen Ordnungen der bestehenden Gesellschaft – unterworfen, sondern der Erzieher hilft dem Zögling beim Erlernen und Zurechtfinden in der „herrschenden“ Kultur, im Interesse an dessen Selbstverwirklichung. Erziehung strebt so danach ein erwünschtes, kulturell anschlussfähiges Verhalten aufzubauen, zugleich aber dem Erzogenen zu ermöglichen sich eigenständig, nach bestem Wissen und Gewissen, zu den bestehenden gesellschaftlichen Strukturen, Werte und Normen zu verhalten.

Dies ist eine normativ stark aufgeladene – idealisierte – Vorstellung des pädagogischen Verhältnisses, deren Tragfähigkeit, wissenschaftliche Nutzbarkeit und interkulturelle Verallgemeinerbarkeit sicher zu diskutieren sind. Hier sollen die entsprechenden, weiterführenden und hinterfragenden Diskussionen nicht verfolgt werden. Festgehalten werden soll lediglich, dass mit dem Erziehungsbegriff in der Erziehungswissenschaft ein traditionell spezifisch normativ aufgeladenes und konturiertes Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling gemeint ist, in dem der Erzieher zielgerichtet und planvoll bestimmte Absichten im Interesse des Zöglings verfolgt.

Damit grenzt diese Definition Lernerfahrungen und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen aus dem Erziehungsbegriff aus, die unbeabsichtigt (nicht-intentional) und nicht „pädagogisch wertvoll“ sind. Vor allem wird auf diese Weise Erziehung von Sozialisation unterschieden.

3.1.3 Sozialisation

Anders als der Begriff der Erziehung verweist der ursprünglich der Soziologie entstammende Begriff der Sozialisation auf individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse, die auch heimlich, ungewollt und ungeplant verlaufen – indem sich Individuen mit ihrer sozialen Umwelt und den dort vorhandenen Erwartungen und Regelsetzungen auseinandersetzen. Damit Sozialisation ist auch anders als Erziehung nicht unbedingt mit einer Absicht oder mit einem normativen Idealbild verbunden: Sozialisation geschieht einfach, beständig und vielfältig durch die verschiedenen Kontexte in den sich Individuen aufhalten.

In einer verbreiteten Definition von Hurrelmann/Ulich finden sich diese Spezifika des Sozialisationsbegriffs – Vielfältigkeit der Sozialisationsinstanzen

⁵¹ Nohl 1935; zitiert nach Gudjons 2008, S. 33.

und die eigenaktive soziale Einpassung eines Individuums - hervorgehoben. Sozialisation ist demnach:

der „Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei ..., wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet.“⁵²

Betont in diesem Definitionsvorschlag ist zudem die Bedeutung von Wechselwirkungen zwischen subjektiver Aneignung und gesellschaftliche vermittelten äußeren Einflüssen. Sozialisation ist somit wesentlich durch Interaktion geprägt, bei der die Eigenständigkeit der Aneignung durch die „Lernenden“ im Mittelpunkt steht.

Dennoch ist – insbesondere traditionell – dem Phänomen der Sozialisation eine hohe standardisierende und uniformisierende Wirksamkeit unterstellt worden, demnach die interaktiv Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt in der Regel zu einer Akzeptanz und Übernahme der bestehenden gesellschaftlichen Vorstellungen, Norm- und Wertsystem führen würde. Ein Beispiel für diese Interpretationstendenz ist die soziologische Diskussion um den „heimlichen Lehrplan“ der Schule, der nicht in den offiziellen Curricula der einzelnen Fächer zu finden wäre, sondern in den Organisationsstrukturen und Verfahrensweisen der Schule enthalten sei. Schülerinnen und Schüler würden im Rahmen ihrer Anwesenheit in Klassenräumen somit systematisch zu einer Akzeptanz von kompetenzabhängigen Herrschaftsstrukturen und individuell leistungsbezogenen Bewertungssystemen erzogen.⁵³

Eine wichtige psychologische Grundlage der Theorie der Sozialisation ist dabei die Lerntheorie des Modell- bzw. Imitationslernens. So zeigten Bandura und Ross im Jahre 1963 durch ihr sogenanntes ursprüngliches Experiment, dass Kinder ein Verhalten auch ohne direkte Unterweisung übernehmen. Imitationslernen bezeichnet demnach eine Verhaltensübernahme durch reine Beobachtung. Bandura gelangte so zu der Einschätzung, dass Kinder ganz überwiegend unbewusst und unreflektiert anhand der sozialen Modelle lernen, die sie tagtäglich umgeben – und dass dieses Lernen auch oft unabhängig davon stattfindet, ob diese vorhandenen, erlebbaren Verhaltensweisen sozial positiv oder negativ bewertet werden.⁵⁴ Anders als Erziehung ist damit Sozialisation auch nicht von vornherein durch eine „pädagogisch wertzuschätzende“ Grundhaltung bestimmt, wie auch kein inniges persönliches Verhältnis keine notwendige Vo-

⁵² Hurrelmann/Ulich 1980, S. 51.

⁵³ Vgl. Dreeben 1980, Zinnecker 1974.

⁵⁴ Vgl. Gudjons 2008, 153f.

raussetzung ist. Sozialisation geschieht vielfach in anonymen Kontexten – durch die Begegnung mit formalen und institutionellen Strukturen – wenngleich im Prozess des Aufwachsens eher private Sozialisationsinstanzen wie Familien oder Peers eine besonders wichtige Rolle spielen.

3.1.4 Bildung – ein kleiner Rundgang

Für die deutsche Erziehungswissenschaft ist aber neben Erziehung und Sozialisation noch ein dritter Begriff von zentraler Bedeutung: Bildung. Im internationalen Vergleich gilt dieser Begriff als eine deutsche Spezifität. Nur einige Sprachen kennen einen weiteren Begriff neben Erziehung für die Beschreibung von personellen Entwicklungsprozessen. Im angelsächsischen Sprachraum kommt dem Begriff der „education“ so eine umfassende – Bildung und Erziehung integrierende – Bedeutung zu. Was für ein Lernen bezeichnet nun aber Bildung im deutschen Kontext und inwieweit macht es Sinn, dieses Lernen spezifisch von Erziehung und Sozialisation abzugrenzen?

Etymologisch – so Heidecker⁵⁵ – weist das Wort „bilden“ auf das althochdeutsche Zeitwort ‘pilon’ zurück. Gemeint ist damit ein Stoßen, Treiben bzw. Hervortreiben. Somit kann Bilden grundsätzlich als ein Her-vor-bringen, nämlich *vor* ins Unverborgene, Offenbare und *her* aus dem Verborgenen und Sichverbergenden, verstanden werden.

Die wissenschaftliche Ausdeutung des Bildungsbegriff ist, wie schon das Heidecker-Zitat angedeutet, keine alleinige Domäne der Erziehungswissenschaft. Vielmehr verweist der Bildungsbegriff auf sehr anspruchsvolle theologische und philosophische Traditionslinien vom Menschen als Ebenbild Gottes (, von der humanistischen Idealgestalt des Menschen in der Entfaltung aller seiner Kräfte (Wilhelm von Humboldt) bis hin zur gesellschaftskritischen Umkehrung des Bildungsbegriffs als Fähigkeit zum Widerstand (Theodor Adorno; Hans-Joachim Heydorn).⁵⁶

Zentral für eine heuristische Abgrenzung zum Erziehung und Sozialisationsbegriff, ist das starke idealistische Moment des Bildungsbegriffs. Er verweist grundsätzlich eine Differenz zwischen dem gegenwärtig bestehenden und dem zukünftigen möglichen Sein des Individuums als auch der Gesellschaft, die letztlich nur durch eine individuell getragene und verantwortete Entwicklung aufgehoben werden kann. Bildung ist anders als Erziehung ein wesentlich selbstbestimmter und innerlicher Vorgang der einzelner Individuen, der zudem nicht auf

⁵⁵ Heidecker 1960, S. 171.

⁵⁶ Vgl. Gudjons 2008, S. 198ff.

eine bestimmte Lebensphase eingegrenzt werden kann. In den Worten Heydorns:

„Bildung hat es mit dem Bewußtsein des Menschen zu tun, das Hinstarren auf seine materielle Bedingung allein hebt sie nicht auf, obwohl die Erkenntnis dieser Bedingungen unverzichtbar ist. Aufgabe der Bildung ist das Studium des Bewußtseins.“⁵⁷

Auch Ballauf (1970) hebt in einer Systematischen Pädagogik die besondere Qualität der innerlichen Reife eines gebildeten Menschen hervor, verusuchsweise gefasst im Begriff der Reflexivität:

„Der Gebildete ist das Wesen, das sich zu sich selbst verhält. Reflexivität macht den Grundvollzug der Bildung aus. Der Mensch nimmt den Umweg zu sich selbst über die Welt. Er setzt sich in sein eigenes Wesen allererst ein. Der Gebildete ist ein Werk seiner selbst! Das wird die Grundformel der Bildung. Der Mensch ist das einzige Wesen, das erzogen werden muß, um Mensch zu werden. Er wächst nicht wie ein Baum und ein Tier unmittelbar heran. Er muß sich selbst erarbeiten und dafür selbst tätig sein. Bildung kann daher dem Menschen nicht erlassen werden.“⁵⁸

Der aktuellen Wikipedia-Seite zum Bildungsbegriff ist eine ähnliche Abgrenzung zu entnehmen. Dort heißt es:

„Während Erziehung eher äußere Steuerungsimpulse der Persönlichkeitsentwicklung meint, bezieht sich Bildung wesentlich auf Prozesse und Ergebnisse der individuellen Verarbeitung und Aneignung.“

Zusammengefasst ist so festzuhalten, dass sich der Begriff der Bildung grundsätzlich auf ein idealisiertes Bild des einzelnen Menschen in einer ebenso idealisierten menschlichen Gemeinschaft bezieht, der seine Fähigkeit zur vernünftigen Selbstfindung umfassend entfaltet und ausgestaltet hat. Worin Bildung materiell oder formal dann genau besteht, woran sie erkannt und wie sie gefördert werden kann, dies kann angesichts dieser stark zukunfts- und individuumbezogenen Begriffsbildung schwerlich genau gefasst werden. Die entsprechenden wissenschaftlichen Versuche oder auch gesellschaftlichen Deutungen sind hochgradig zeit- und ortsabhängig, wandelbar und vielseitig, durch moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimensionen bestimmt.⁵⁹ Insofern ist auch grundsätzlich zwischen dem universal-idealen Begriff der Bildung und den stärker verwertungs- und umsetzungsorientierten Begriffen der Ausbildung und Schulbildung als auch zum zeitbezogen variablen Gesellschaftsverständnis von

⁵⁷ Zitiert nach Krawitz 2002, S. 4 (Nr. 24).)

⁵⁸ Zitiert nach ebd., S.6.

⁵⁹ Vgl. Gudjons 2008, S. 200.

Gebildetheit zu unterscheiden, bezogen auf diese sich dann erst Fragen der didaktischen Gestaltung und inhaltlichen Orientierung von Bildungsprozessen im Sinne eines Bildungskanons stellen.⁶⁰

3.2 Begriffliche Zusammenhänge als Frageheuristik

Dass die drei Begriffe in Bildung, Sozialisation und Erziehung nicht nur unterschiedliches Bezeichnen, sondern in einem engen Zusammenhang und Wechselwirkung stehen, symbolisiert die untenstehende Abbildung (Abbildung 1)

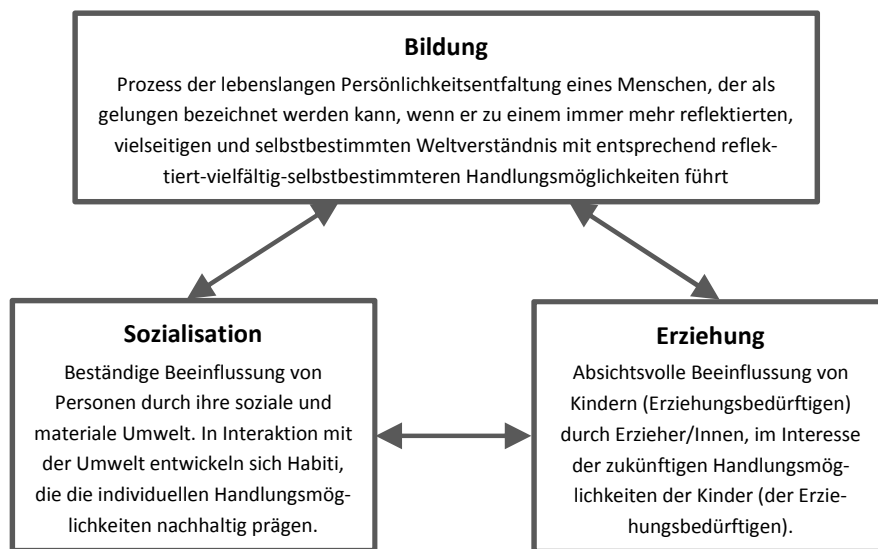


Abb. 1: Die Begriffe Bildung, Erziehung und Sozialisation als Zusammenhang

In Abbildung 1 enthalten sind auch die zusammenfassenden Begriffsbestimmungen, die für die folgende Analyse der Erziehungsvorstellungen in Skinners Buch *Walden Two* leitend sein sollen.

In der graphischen Zusammenstellung soll dabei nicht nur die Differenz der Begriffe, sondern auch ihr gegenseitiger Verweisungscharakter deutlich werden. Erziehung ist z.B. mit Blick auf ihr Verhältnis zur Sozialisation als ein deutlich begrenzteres und beständig durch weitere „Miterzieher“ gefährdetes Unterfangen zu kennzeichnen – umgekehrt aber auch als ein beständiges Korrektiv oder

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 204.

auch Hilfestellung gegenüber Sozialisationserfahrungen, die die eigenständigen Handlungsmöglichkeiten einer Personen zu sehr einzuschränken drohen. Mit dem Bildungsbegriff ist sowohl für Sozialisation als auch Erziehung ein übergreifender normativer Rahmen repräsentiert: ein ideales Menschenbild, das als Orientierung und Legitimation für erzieherische Interventionen und als Anlass für Widerstand gegen und Ausgestaltung von gesellschaftlichen Praxen dienen kann, die als individuelle Erfahrungsräumen gehaltvollen Bildungsprozessen entgegenstehen. Umgekehrt sind Sozialisation und Erziehung wesentliche Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen für Bildungsprozesse.

Wovon spricht aber nun Skinner und was vergisst er vielleicht, wenn er für seine Dorfgemeinschaft Walden Two ein ideales Aufwachsen konzipiert?

3.3. Skinners Walden Two als Erziehung, Bildung oder Sozialisation

Skinners Vorstellungen des Aufwachsens in Walden Two sollen hier nicht erneut nachgezeichnet werden. Das Wesentliche wurde schon oben in Abschnitt 2.1 berichtet: Die durchgehende Separierung der Kinder von ihren Eltern und ihr Aufwachsen in altersgemäßen Umwelten (Boxen, Gemeinschaftsräumen, Einzelzimmern). Ausgestaltet werden diese Räumlichkeiten – wie alle Einrichtungen und Regeln in Skinners Walden Two – auf strikt erfahrungswissenschaftlicher (empirisch-experimenteller) Grundlage: Nur Praxen, die sich angesichts der Zwecke, für die sie eingerichtet wurden, auch bewähren, werden fortgeführt.

„Ein Neugeborenes braucht feuchte Luft von etwa 30 Grad Wärme. Im Alter von sechs Monaten sind 26 Grad das Richtige. [...] Dies teilen uns die Babys mit. [...] Die Temperatur ist genau richtig, wenn das Baby weder rot noch blau anläuft“⁶¹

Grundsätzlich scheint es sich bei Walden Two um eine dezidierte Erziehungswelt zu handeln, bei der eine analytische Trennung zwischen Prozessen der Erziehung und Sozialisation kaum noch vorzunehmen ist. Die gesamte soziale und materiale Umwelt der Kinder ist mit erzieherischen Intentionen ausgewählt und gestaltet. Zwar scheinen die einzelnen phasenweise durchlaufenden Wohneinheiten der Heranwachsenden typische Sozialisationsinstanzen zu repräsentieren: die Heimeligkeit der Baby-Box als Familie, die Gemeinschaftsräume der Gleichaltrigen als Peer-Erfahrung oder die Gelegenheiten zum Spielen, Experimentieren und Lernen als Schule. Andererseits handelt es sich um optimierte Erfahrungsräume: die möglicherweise negativen Aspekte sozialisatorischer Umwelten werden in Walden Two zugunsten entwicklungsförderlicher

⁶¹ Skinner 2002, S. 97-98.

Impulse ausgeschlossen. So bedeutet womöglich die Trennung von Baby und Familie eine Gefährdung emotionaler Naherfahrungen zwischen Kind und Mutter. Skinners lässt auf diesen Einwand eine Kinderbetreuerin mit Unverständnis reagieren, warum den nur eine Mutter ihr Kind lieben können soll? Auch Frazier, der konzeptuelle Kopf von Walden Two, zeigt sich irritiert.

„Ich gebe zu,“ so lässt Skinner ihn sagen, die Mutterliebe: „ist wichtig, und wir nutzen sie in unserem Erziehungssystem sehr erfolgreich.“⁶²

Andererseits argumentiert Frazier, dass eine Professionalisierung der „Mutterliebe“, die Kinder vor typischen familiären Frustrationserlebnisse bewahren könnte, die mit langen Arbeitstagen, Streit den unter Eltern oder Krankheiten der Bezugspersonen einhergehen. Stattdessen hebt Frazier hervor:

„Unsere Kinder werden von jedem mit Zuneigung behandelt- mit verständnisvoller Zuneigung, die nicht beeinträchtigt wird durch Temperaments-Ausbrüche aufgrund von Überarbeitung oder durch gedankenlose Behandlung aufgrund von Unwissenheit.“⁶³

Könnte es sich also bei Walden Two vor allem um eine ideale Sozialisationswelt handeln; in denen den Heranwachsenden durchgängig nur förderliche Umweltbedingungen begegnen? Plausibel wäre eine solche Einschätzung, wenn die Wohn- und Lebensbereiche der Kinder lediglich an ihren alterstypischen Körpergrößen und Bedürfnissen ausgerichtet werden. In diesem Lebensbereiche halten sich die Kinder nicht nur eigenaktiv auf, sie werden dort auch systematisch mit Herausforderungen konfrontiert, durch die vor allem ihr emotionales Verhalten so verändert werden soll, dass es sozial passfähig ist. Als notwendig für die soziale Passung des Einzelnen wird von Skinner aber nicht allein ein Bewusstsein für die Interessen der Anderen als achtenswerte Grenzen der eigenen Wünsche hervorgehoben.⁶⁴ Darüber hinaus gehend verweist Skinner auf die unabdingbare Erziehung der Gefühle, um negative Emotionen und Verhaltensweisen (Eifersucht, Wut, Neid etc.), die weder den Einzelnen noch die Gemeinschaft glücklicher machen, von vornherein und grundlegend „auszutreiben“. Das sei auch erreichbar und machbar, so illustriert Skinner an Situationsbeschreibungen des Lebens in Walden Two:

„die niedrigen, unangenehmen Emotionen, die uns unglücklich machen, sind hier nahezu unbekannt, genau wie Unglücklich-Sein überhaupt.“⁶⁵

⁶² Ebd., S. 100.

⁶³ Ebd.

⁶⁴ „Jeder von uns hat Interessen, die mit den Interessen von jedem anderen Menschen in Konflikt stehen.“ (Ebd., S. 104).

⁶⁵ Ebd., S. 102.

Schrittweise, so wird den Besuchern durch Skinners Alter Ego Frazier erläutert, werden deswegen in die Lebensräume der Kinder Lernerfahrungen „eingeschleust“, durch sie z.B. eine Frustrationstoleranz aufbauen sollen: So wird einer Gruppe von Kindern nach einem längeren Wandertag verboten, sich sofort auf die warme Suppe zu stürzen. Stattdessen müssen sie ein zeitlang klaglos verharren. Während bei ersten Durchgängen und Varianten dieses Experiments noch Hilfsmittel zur Ablenkung wie Singen erlaubt sind, so wächst die Anforderung der Aufgabe mit der Zeit: das klaglose Warten können, muss von den Kindern irgendwann auch ohne Ablenkung bewältigt werden. Dass dieses Training zwar belastend und anstrengend ist, wird von Frazier zugestanden – dennoch sei es im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung notwendig und pädagogisch verantwortbar. Schließlich sei die Schwere der Aufgabe der aktuellen Leistungsfähigkeit der Kinder angemessen. Im Wortlaut klingt dies so:

„Wir können Frustrationstoleranz aufbauen, indem wir das Kind schrittweise mit Hindernissen konfrontieren, sobald es stark genug ist, mit ihnen fertig zu werden.“⁶⁶

Hinzuweisen ist allerdings darauf, dass nicht allein die Lebenswelt der Kinder so gestaltet ist, dass unerwünschte - negative Emotionen ausgeschlossen werden. Generell gilt dieses Prinzip für die gesamte Gemeinschaft Walden Two, wobei für Erwachsene die dezidierte Erziehung der Gefühle erfolgreich abgeschlossen zu sein scheint. Im Erwachsenenalter reiche, so behauptet Skinner mit Walden Two, ein kluges soziales Design um negativer Emotionen zu vermeiden:

„In einer kooperativen Gesellschaft gibt es keine Eifersucht, weil es kein Bedürfnis für Eifersucht gibt [...] In Walden 2 können Probleme nicht dadurch gelöst werden, dass man andere angreift. [...] Aber wenn uns eine bestimmte Emotion nicht länger ein Nutzen bringender Teil unseres Verhaltensrepertoires ist, gehen wir daran sie abzuschaffen.“⁶⁷

Skinners Lösungsvorschlag für Konzepte der Persönlichkeitsbildung in einer sozialen Gemeinschaft lautet immer wieder: Kontrolle. Angestrebt wird,

- eine umfassende Selbstkontrolle der eigenen negativen Gefühle aller Einwohnerinnen und Einwohner durch eine frühe Förderung ihrer Fähigkeit kreativer Kompensation bzw. der Erduldung;⁶⁸

⁶⁶ Ebd., S. 99.

⁶⁷ Ebd., S. 103

⁶⁸ „Wir suchten nach jeder denkbaren Methode, menschliches Verhalten durch Anwendung von Techniken der Selbstkontrolle zu formen“ (Ebd., S. 106), oder auch: „Stattdessen muss man Verhaltensprozesse in Gang bringen, die den Einzelnen in die Lage versetzen, sein eigenes gutes Verhalten zu entwerfen, wenn es an der Zeit ist. Wir nennen das Selbstkontrolle.“ (Ebd., S. 105).

- eine allgegenwärtige soziale Kontrolle der Einwohnerinnen und Einwohner von vornherein dadurch, dass Walden Two als einer Dorfgemeinschaft konzipiert ist, in der jeder wirklich jedem begegnet (nur 1000 Personen) und schließlich
- wissenschaftlich bzw. experimentell gestützte Kontrolle aller Praxen in Walden Two mit dem Ziel einer Durchrationalisierung des gesamten Zusammenlebens.

Das Walden Two so verbreitet als eine totalitäre Gesellschaftsvorstellung gekennzeichnet wird, wird angesichts dieser umfassenden Kontrollinteressen kaum verwundern. Skinner versucht sie zu legitimieren, indem er auf die – als uneingeschränkt positiv und zustimmungsfähig gedachten – Zielsetzungen verweist, die mit ihnen verfolgt werden: Ermöglicht werden soll ein uneingeschränkt glückliches Zusammenleben von Menschen, in der alle die Möglichkeit haben, sich selbst verwirklichen zu können. Die Erziehung der Kinder zu positiven Emotionen und sozial tragfähigen Ausdrucksweisen ist so in ihrem eigenen Interesse: die Hürden die ihrer allseitigen Persönlichkeitsentwicklung entgegenstehen, werden von vornherein beseitigt.

Aus pädagogischer Sicht sind mit dieser Begründung der Erziehungshandlungen in Walden Two sehr traditionsreiche Fragestellungen angesprochen, bei denen es um die Angemessenheit erzieherischer Gewaltmaßnahmen geht, die sich durch die voraussehbare Zustimmung, des durch sie hervorgebrachten Erwachsenen legitimieren. Entsprechende Begründungsmuster sind z.B. verbreitet bezogen auf elterliche Zwangsmaßnahmen zum Lernen eines Instrumentes, der Tischsitten (Aufessen, Messer und Gabel zu benutzen) oder des Einschlaftrainings. Man muss eben – immer im Interesse der so hervorgerufenen aner kennenswerten Fähigkeiten und Fertigkeiten – den Kindern gegenüber streng sein, ihren Willen beugen oder sie auch mal einfach alleine lassen. Katharina Rutschky⁶⁹ hat dieses Legitimationsprinzip als typisch „Schwarze Pädagogik“ gekennzeichnet, die unter dem Deckmantel der Kinderliebe psychische Verletzungen aus ihrer eigenen Kindheit an ihren Kindern nur wiederholen. Ähnlich wie Missbrauchs- und Entführungsoffer oftmals zu ihren Peiniger eine starke emotionale Nähe entwickeln, so würde auch die Eltern die eigene Qualen ihrer Kindheit im Nachhinein schön färben und erklären, indem sie sie als unverzichtbar auf dem Weg zu einem erwachsenen Glück konstruieren.

Grundsätzlich irritiert wird mit dieser erziehungswissenschaftlichen Diskussion die Legitimation jeglicher idealisierter Menschenbilder, die es als angemessen erscheinen lassen, das gegenwärtige Glück des Kindes einem zukünftigen

⁶⁹ Vgl. Rutschky 1997.

gen Glück des Erwachsenen opfern. Die den alltäglichen Erziehungshandlungen zumeist implizit zugrunde Vorstellungen eines guten Menschseins, erschienen fast unentrinnbar angefüllt mit fragwürdige Setzungen, wie die von Skinner, dass negative Emotionen ein unwesentlicher und unverzichtbarer Bestandteil des menschlichen Lebens wären oder das alle Menschen gut, erziehbar und willens wären, glücklich zu sein.

Zudem findet sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nach ein weiteres basales und lehrreiches Dilemma erzieherischen Handelns angesprochen.⁷⁰ Gerade wenn durch Erziehung die persönliche Autonomie und eigenständige Entscheidungsfähigkeit eines Kindes angestrebt wird, kann es nicht erzieherische Aufgabe sein, das Heranwachsen des Kindes planvoll auf die Herausbildung einer idealen, allseitig entwickelten Persönlichkeit auszurichten. Eine solche Hervorbildung des idealen Menschen würde dann nämlich gerade seine Entscheidungsfähigkeit und Entwicklungsfähigkeit grundlegend beschränken: die Möglichkeit sich zu irren und durch den Irrtum zu reifen, wäre ihm genommen.

Skinner's Lösungsvorschlag offenbart sich so insgesamt als eine quasi-religiöse Setzung: Statt einer göttlichen Verkündigung ist es bei Skinner das Vertrauen in Wissenschaft und Rationalität, die eine verlässliche Grundlage zum Aufbau einer idealen Gemeinschaft zu bietet. Indem das Bild des guten Menschen bekannt, seine gesellschaftlichen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen aufgedeckt und erzieherische Verfahren seiner Hervorbringung ausreichend erforscht sind, kann die Dorfgemeinschaft Walden Two gemeinsam eine allumfassend-totalitäre Lebenswelt gestalten, die das Gute im Menschen stützt und das Negative schwächt. Im Endeffekt verschwimmen damit in der Walden Two die Grenzen zwischen den Begriffskonzepten der Sozialisation und Erziehung. Da die gesamte Welt, die den Menschen in Walden Two begegnet, planvoll designt ist, ist von einem prinzipiellen Fehlen zufälliger, unvorhergesehener und vielfältig-widersprüchliche Sozialisationserfahrungen auszugehen. In Walden Two gibt es nur noch Erziehung. Zugleich ist Erziehung aber apersonal gestaltet: statt dass sie wesentlich über Nahbeziehungen zu bestimmten Personen (den Eltern, den Geschwistern, den Freunden) verläuft, erzieht die gesamte Dorfgemeinschaft konzertiert mit allen vorhandenen Einrichtungen und Praxen. So könnte man andererseits auch dafür Argumentieren, dass sich in Walden Two Erziehung virtualisiert und in Sozialisation auflöst. Problematisch und fragwürdig erscheint bezogen auf Walden Two aber auch der Begriff der Bildung.

⁷⁰ Dem im Folgenden aufgezeigt Dilemma findet sich auch im theologischen Diskurs, hier als Fragestellung, warum Gott den Menschen überhaupt in Versuchung führt: Ihm einen freien Willen gegeben hat, sich auch gegen Gottes Gebote zu entscheiden, zugleich eine solche Entscheidung mit der Drohung ewiger Verdammnis sanktioniert.

Zwar wird durch Frazier bzw. Skinner der Anspruch vertreten, dass die totalitäre Erziehung/Sozialisation in Walden Two, besonders geeignet ist, einen glücklichen, selbstbestimmt entwicklungsfähigen Erwachsenen hervorzubringen. Damit wird aber eine Identität und widerspruchslöse Verknüpfbarkeit aller drei Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft behauptet, für die es in der erziehungswissenschaftlichen Reflexionstradition bisher keine Andeutungen gibt.

Insgesamt erscheint Skinners Konzept bezogen auf die grundbegrifflichen Differenzierungen der Erziehungswissenschaft als zu unterkomplex. Gerade deswegen ist Skinners Buch aber auch lehrreich, wie nämlich eine solche vereinfachte Zusammenschau und Identitätsbehauptung von Erziehung, Sozialisation und Bildung dabei hilft, eine totalitäre Erziehungswelt zu legitimieren. Eine sensible Berücksichtigung der erziehungswissenschaftlichen Begriffsdifferenzierungen scheint damit empfehlenswert, um auch zukünftig tendenziell totalitäre Erziehungskonzeptionen wie nicht zuletzt Walden III gehaltvoll zu kritisieren.

4. Walden Two – hinterfragt aus psychologischer Perspektive

Der folgende Abschnitt thematisiert Skinners Erziehungskonzeption in Walden Two aus entwicklungspsychologischen bzw. bindungstheoretischer Perspektive. In Abschnitt 4.1 werden dazu zentrale Aussagen aus Skinners Buch zur frühkindlichen Entwicklung aufgearbeitet, um die impliziten entwicklungspsychologischen Thesen Skinners zu bestimmen (4.2). In Abschnitt 4.3 dann erfolgt dann in Rückgriff auf bindungstheoretische Untersuchungen eine kritische Befragung.

4.1. Kindesentwicklung in Walden Two

In der Gemeinde Walden Two verbringen die Kinder ihre ersten 13 Lebensjahre in für sie bestimmten Quartieren. Diese sind nach Altersgruppen sortiert und diesen entsprechend eingerichtet. Ebenfalls abhängig von den Altersgruppen ist die Menge an Pflegepersonal, welche dort für die Pflege der Kinder zuständig sind. Die Kinder werden zusammen mit den Gleichaltrigen jeweils im gleichen Quartier betreut. Wenn sie älter werden, bedeutet dies immer wieder auch ein Wechsel des Zimmers, der Etage oder auch des Haus, in dem die Kinder leben. Die Pflegepersonen, welche in den Quartieren arbeiten, bestehen aus verschiedenen Gemeindemitgliedern. Unter ihnen können auch die eigenen Eltern sein, müssen es aber nicht. In Walden Two ist es nicht üblich, dass Kinder bei ihren Eltern in der Wohnung oder im Haus leben. Sämtliche Kinder sind in den Kinderquartieren untergebracht.⁷¹

⁷¹ Vgl. Skinner 2001, S. 96-97.

Die Verantwortlichen von Walden Two legen einen großen Wert darauf, dass die Kinder während ihres ersten Lebensjahres vor Infektionen geschützt werden. Aus diesem Grund sind die Säuglinge in Einzelboxen mit großen Fenstern untergebracht. Wenn die Eltern es wünschen, dann dürfen sie ihre Kinder regelmäßig besuchen. Dies ist aber nur erlaubt, wenn die Eltern bei bester Gesundheit sind, damit sich die Kinder nicht mit möglichen Krankheiten anstecken. Sind die Eltern gesund, dann können sie ihr Kind oder ihre Kinder für einige Minuten mit nach draußen in die Sonne nehmen oder mit ihnen im Spielzimmer spielen. Einige der Eltern können ihre Kinder häufiger sehen, da sie in den Kinderquartieren als Pflegepersonal arbeiten. Es ist aber in Walden Two nicht nur den Eltern erlaubt sich um ihre eigenen Kinder zu kümmern, sondern alle Gemeindemitglieder dürfen sich um alle Kinder kümmern, ob sie mit ihnen verwandt sind oder nicht. Dies liegt daran, dass Kinder in Walden Two eher als eine Art Gemeindegut angesehen werden.⁷² Die Kinder in den verschiedenen Quartieren, aber hauptsächlich die in denen für die Säuglinge und kleineren Kinder, werden vom Pflegepersonal in verschiedenen Schichten betreut.⁷³

In der Säuglingsstation verbringen die Säuglinge, bis zu einem Alter von einem Jahr, die meiste Zeit des Tages in den oben erwähnten Einzelboxen mit den großen Fenstern. Diese sind mit einem Temperaturregler ausgestattet an dem das Pflegepersonal anhand den Bedürfnissen des jeweiligen Säuglings die Temperatur einstellen kann. Aufgrund dieser spezifischen Temperaturregelung tragen die Säuglinge in den Boxen außer Windeln keine Kleidung. Des Weiteren schlafen sie nur auf einer Plastikmatte und ohne Bettdecken und Kopfkissen. Das Waschen des Bettzeugs und der Kleidung fällt somit weg und die Plastikmatten können problemlos abgewischt werden. Alle Boxen sind schalldicht gehalten, denn dadurch können sich die Kinder nicht durch ihr Weinen und Schreien gegenseitig stören und in Ruhe schlafen. Die Säuglinge und Kleinkinder werden nur einmal in der Woche gebadet, da die Luft in den einzelnen Boxen gefiltert wird und die Kinder somit nicht schmutzig werden können.⁷⁴

Die außerhalb von Walden Two als Mutterliebe bezeichnete Zuneigung wird in der Gemeinde eher als abstrakt angesehen. Dort ist die spezifische Liebe von Seiten der Mutter eher unbekannt. Die Kinder in Walden Two haben nicht nur eine primäre Bezugsperson, sondern viele verschiedene. Aus diesem Grund wird der Körperkontakt zu Säuglingen und Kleinkindern, wie küssen und kuscheln, nicht nur von der Mutter durchgeführt, sondern auch vom Vater und den Mitgliedern der ganzen Gemeinde. Die Mutter hat hier kein spezielles An-

⁷² Ebd., S. 97.

⁷³ Ebd., S. 99.

⁷⁴ Ebd., S. 98-99.

recht auf ihr Kind. Der Körperkontakt wird auch eher vom jeweils zuständigen Pflegepersonal gegeben. Aber zusätzlich dazu behandeln nicht nur die Eltern die Kinder mit liebevoller Zuneigung, sondern sämtliche Mitglieder der Gemeinde.⁷⁵

Die der Säuglingsabteilung nachfolgende Abteilung ist die, in der die ein- bis dreijährigen Kinder der Gemeinde Walden Two untergebracht sind. In diesen Räumlichkeiten wird die Temperatur, ähnlich wie in der Säuglingsabteilung, spezifisch geregelt. Die Temperatur wird jetzt nur nicht mehr für einzelne Boxen, sondern für einen ganzen Raum geregelt. Durch die Temperaturregelung wird auch in dieser Abteilung auf Bettzeug und Kleidung für die Kinder verzichtet. Diese schlafen weiterhin auf den gleichen Plastikunterlagen wie in der Säuglingsabteilung. Wie erwähnt befinden sich in der Abteilung für die ein- bis dreijährigen Kinder keine Einzelboxen mehr. Hier stehen Betten, welche zu Gruppen zusammengefasst sind. Es ist eine höhere Anzahl an Betten vorhanden, als benötigt wird. So können sich die Kinder aussuchen, wo sie schlafen wollen. Auch können diese Bettengruppen zum Spielen benutzt werden. In den Räumlichkeiten stehen Möbel, welche der Körpergröße der Kinder angepasst sind. Zusätzlich zu den Schlafräumen existieren in dieser Abteilung noch Schrank- und Anziehzimmer.⁷⁶

Mit einem Alter von vier Jahren wechseln die Kinder in eine neue Abteilung. In dieser Abteilung bleiben die Kinder dann bis zu ihrem 13. Lebensjahr. Hier haben sie wieder andere Wohnquartiere und bestimmte Tagespläne. Allerdings sind auch diese Wohnquartiere nach Altersgruppen getrennt. Bei der Einrichtung der Wohnquartiere ist vor allem das natürliche Wachstum der Kinder berücksichtigt. Außerdem wird darauf geachtet, sie nicht zu einem abrupten Wechsel zwischen der häuslichen und der schulischen Atmosphäre zu zwingen. Je älter die Kinder werden, umso mehr erhalten sie die Aufgabe kleinere Kinder zu beaufsichtigen. Das Pflegepersonal zieht sich mehr und mehr zurück.

Die Weiterentwicklung der einzelnen Kinder geschieht auch durch die Nachahmung von älteren Kindern und deren Verhaltensweisen. In diesem Wohnquartier sind die drei- bis vierjährige Kinder in Schlafsälen untergebracht. Hier tragen sie jetzt auch normale Kleidung. Die fünf- bis sechsjährigen Kinder schlafen in kleinen Nischen, welche wie kleine einzelne Wohnungen aufgebaut sind und auch als solche von den Kindern betrachtet werden. In den Nischen wohnen jeweils drei oder vier Kinder. Die siebenjährigen und älteren Kinder schlafen jeweils zu dritt oder zu viert in einem Zimmer. Sie durchlaufen in einem regelmäßigen Abstand einen Wechsel der Zimmerkameraden, bis sie ein Alter

⁷⁵ Ebd., S. 100.

⁷⁶ Ebd., S. 101.

von 13 Jahren erreichen. Ab diesem Alter können sie ein Zimmer bei den Erwachsenen beziehen.⁷⁷

4.2 Diskussion von Skinners Konzept der Kindesentwicklung

In Walden Two scheinen die Eltern als vorrangige Bezugspersonen und Erzieher der Kinder eine deutlich zurückgesetzte Rolle zu spielen. Überspitzt könnte man behaupten, dass die Eltern in Walden Two nur dafür da sind, die Kinder zu zeugen und auf die Welt zu bringen. Diese Aussage begründet sich darauf, dass sämtliche Erziehung und Ausbildung von der gesamten Gemeinde durchgeführt wird, auch wenn einige der Eltern in den diversen Abteilungen als Pflegepersonal arbeiten und es den Eltern erlaubt ist, ihre Kinder in den verschiedenen Abteilungen zu besuchen, mit ihnen zu spielen oder mit ihnen spazieren zu gehen. In Walden Two werden die Kinder gewissermaßen als Gemeindegut angesehen. Da die Begründer von Walden Two eine bestimmte Erziehungsrichtung bevorzugen, ist es einfacher für sie die Kinder auf einige wenige Punkte zu konzentrieren und so einen größeren Einfluss auf die jeweilige Erziehung und Bildung zu bekommen. Dies wäre nicht in dem Umfang möglich, wenn die Kinder bei den Eltern leben würden.

Dem vorliegenden Textausschnitt aus Walden Two nach zu urteilen gibt es für die Kinder von Beginn an eine Vielzahl von Bezugspersonen. Keines der Kinder scheint nur eine primäre Bezugsperson zu haben. Aufgrund der häufigen Wechsel der Kinder zwischen den einzelnen Quartieren scheint es so, als ob die Bezugspersonen der Kinder regelmäßig wechseln und diese nicht gemeinsam mit den Kindern von einer Station in die nächste umziehen. Des Weiteren kann man wahrscheinlich davon ausgehen, dass die Eltern, welche als Pflegepersonal in den Kinderquartieren beschäftigt sind, ihre Kinder eher nicht häufig sehen oder sich mit ihnen beschäftigen können, da sie nicht mit den Kindern zusammen die verschiedenen Abteilungen durchlaufen und vielleicht auch für andere als ihre eigenen Kinder zuständig sind.

Aus dem vorliegenden Textausschnitt von Walden Two wird leider nicht klar, wie das Zahlenverhältnis zwischen Pflegepersonal und Kindern ist. Vor allem in der Säuglingsabteilung wird dies nicht genannt. Es wird nicht bekannt gegeben, wie viele Kinder ein Betreuer zu beaufsichtigen hat oder wie viele verschiedene Betreuer ein Kind während des Aufenthalts in der Säuglingsabteilung oder der Abteilung für die ein- bis dreijährigen Kinder jeweils hat. Ausgehend von der Beschreibung im vorliegenden Textteil kann man aber die Behauptung aufstellen, dass jedes Kind deutlich mehr als nur eine oder zwei Pfl-

⁷⁷ Ebd., S. 117.

gepersonen während der ersten Lebensjahre hat. Hinzu kommt, dass das Pflegepersonal sehr wahrscheinlich in einer Abteilung bleibt und nicht mit den Kindern wechselt und somit die Kinder im Laufe ihres Heranwachsens immer wieder mit wechselnden Bezugspersonen konfrontiert werden.

Skinner lässt bei seiner Schilderung von Walden Two kaum einen Zweifel daran, dass er davon überzeugt ist, dass diese Praxis des Aufwachsens der Kinder erfolgsversprechend ist: die Kinder erschienen den Besuchern zuvorkommend, offen, selbstständig, kenntnisreich und aktiv. Aber wie glaubwürdig ist diese Behauptung Skinners? Wie wahrscheinlich ist, dass Kinder glücklich und ausgeglichen aufwachsen, wenn ihnen die Möglichkeit genommen ist, ihre primären emotionalen Welterfahrungen in einem engen, ausschließlichen Kontakt mit verlässlich anwesenden Bezugspersonen zu sammeln, die die Kinder uneingeschränkt-affektiv umhegen und fördern? Geht den Kinder etwas Wesentliches verloren, wenn Familie und Eltern verschwinden?

Die hier aufgeworfenen Fragen verweisen auf ein psychologisches Spezialgebiet: die Untersuchung vorhandener und fehlender frühkindlicher Bindungen als Bestimmungsfaktor für das weitere Aufwachsen und die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen. Zentrale Erkenntnisse dieser Forschungsrichtung sollen somit im Folgenden aufbereitet und diskutiert werden, inwieweit sie mit Skinners Vorstellungen vereinbar sind.

4.3 Erkenntnisse der Bindungsforschung

Bei der Annäherung an den Forschungsansatz der Bindungstheorie ist in einem ersten Schritt grundsätzlich zu klären, welches begriffliche Konzept von Bindung hier verwendet wird. Eine Bindung soll – orientiert an Zimmermann 2007 – verstanden werden als

„eine lang andauernde, emotionale Beziehung zu vertrauten Personen, die Schutz und Unterstützung bieten – den Bindungspersonen. Anderen Personen gegenüber werden nicht die gleichen emotionalen Reaktionen gezeigt. Dies unterscheidet Bindung von anderen Beziehungen.“⁷⁸

Beobachten kann man Bindungen entsprechend, indem man das Bindungsverhalten von Subjekten (Personen) analysiert. Dabei sind alle Verhaltensweisen als Bindungsverhalten einzuordnen, welche den Zweck verfolgen, die Nähe von einer bestimmten Bezugsperson zu suchen und diese aufrecht zu erhalten.⁷⁹

⁷⁸ Zimmermann 2007, S. 326.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 327.

Bei der folgenden Darstellung der Bindungstheorie werden vier Aspekte aufbereitet: die konzeptionelle Basis (4.3.1), Untersuchungen zu sicheren und unsicheren Bindungen (4.3.2), die Bedingungen für sichere bzw. unsichere Bindungen (4.3.3) sowie Erkenntnisse zu Auswirkungen verschiedener Bindungsverfahren (4.3.4).

4.3.1 Bowlbys Konzept sozial-emotionaler Bindungen

„Eine Geborgenheit und Sicherheit bietende enge emotionale Beziehung mit einer primären Bezugsperson, in der Regel der Mutter, ist für das Kind überlebenswichtig.“⁸⁰

Schon Sigmund Freud wies darauf hin, dass eine emotionale und soziale Entwicklung des Menschen bereits mit einem sehr frühen Alter beginnt. Im Laufe ihrer Entwicklung bilden kleine Kinder Personenschemata aus. Dies beginnt ab einer Stufe, bei der bestimmte kognitive Entwicklungen bereits vollzogen sind, mit ungefähr sechs bis sieben Monaten. Hierzu zählt das Wiedererkennen von Personen und Gegenständen. Kinder lernen zudem, dass es eine Person oder einen Gegenstand immer noch gibt, auch wenn er nicht mehr in ihrem Blickfeld vorhanden ist. Wenn das Kind jetzt eine Frau entdeckt, die dem Schema seiner Mutter entspricht, wird es sehr wahrscheinlich lächeln und sich freuen, bei ihm fremden Personen hingegen, wird es wahrscheinlich immer mehr mit Misstrauen reagieren, je älter es wird. Dies geschieht vor allem in Umgebungen, welche dem Kind fremd ist.⁸¹

Die Bindungstheorie, wie sie hier aufbereitet wird, geht auf John Bowlby und seine Schülerin Mary Ainsworth zurück, die die Ideen Bowlbys wesentlich erweiterte und wissenschaftlich prüfte. Nach Bowlbys Auffassung benötigt ein Kind feste Bezugspersonen, die für das Kind eine sichere Basis repräsentiert. Die Bindungsfähigkeit ist dabei angeboren. Eine gelingende Bindung an Bezugspersonen erhöht die Überlebenswahrscheinlichkeit der Kinder. Die Qualität der erlebten frühkindlichen Bindung prägt schließlich auch das weitere Bindungsverhalten von Kindern zu weiteren Bezugspersonen.

Bei der Entwicklung der sozial-emotionalen Bindungen eines Kindes mit seiner ersten bzw. primären Bezugsperson unterscheidet Bowlby vier grundlegende Phasen:⁸²

1. Die *Vorphase der Bindung* (Geburt bis 6 Wochen). In dieser Zeit werden von Kindern gewisse angeborene Signale gezeigt, welche dazu dienen an-

⁸⁰ Kreppner 1993; zit. n. Mietzel 2002, S. 126.

⁸¹ Vgl. Mietzel 2002, S. 126.

⁸² Vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg. 2005, S. 586-587.

dere Menschen zu sich zu rufen. Wenn dies geschehen ist, fühlen sich die Kinder durch die daran anschließenden Interaktionen meist getröstet.⁸³

2. Die Phase der *entstehenden Bindung* (6 Wochen bis 6-8 Monate). Hier reagieren Kinder nun bevorzugt auf ihnen vertraute Personen. Es kann beobachtet werden, dass sie in Gegenwart ihrer primären Bezugsperson vermehrt plappern, lächeln oder lachen und sie sich auch einfacher von ihr beruhigen lassen. In dieser Phase entwickeln die Kinder gewisse Erwartungen an ihre Bezugspersonen, wie diese auf ihre Bedürfnisse reagieren sollen. Des Weiteren entwickeln die Kinder ein Gefühl dafür, wie stark sie ihren Bezugspersonen vertrauen können oder nicht vertrauen können.⁸⁴
3. Die Phase der *ausgeprägten Bindung* (zwischen 6-8 Monaten und 1 1/2 Jahren-2 Jahren). Während dieser Phase beginnen die Kinder aktiv Kontakt zu ihrer primären Bezugsperson zu entwickeln. Sie zeigen Freude, wenn sie ihre primäre Bezugsperson sehen, aber auch Unbehagen, wenn diese sie wieder verlassen will. In dieser Zeit ist die primäre Bezugsperson für die Kinder eine sichere Basis, von der aus sie die Erkundung ihres Umfeldes beginnen können.⁸⁵
4. Die Phase der *reziproken Beziehungen* (von 1 1/2 oder 2 Jahren an). Mit Hilfe der nun schnell steigenden sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten können die Kinder deutlich besser die Ziele, Gefühle und Motive der primären Bezugspersonen verstehen und somit ihre Anstrengungen vermehrt darauf ausrichten, sich in die Nähe dieser zu begeben. Der Trennungsstress geht zurück und es entwickelt sich eine wechselseitige Beziehung.⁸⁶

Als Ergebnis dieser Entwicklung entsteht, so Bowlby, eine dauerhafte emotionale Verbindung zwischen dem Kind und seiner primären Bezugsperson. Hinzu kommt ein *inneres Arbeitsmodell von Bindung*, welches das Kind entwickelt. Dies ist „eine mentale Repräsentation des Selbst, der Bindungspersonen und der Beziehungen im Allgemeinen“⁸⁷. Es begründet sich auf anfänglichen Erfahrungen, welche das Kind mit seiner primären Bezugsperson macht, nämlich ob die Bezugsperson für das Kind verlässlich ist oder nicht. Es wird angenommen, dass dieses innere Arbeitsmodell von Bindung die Entwicklung des Selbstwertgefühls, der allgemeinen Einstellung, das Bewusstsein vom Selbst und das soziale Verhalten eines Menschen beeinflusst.⁸⁸

⁸³ Ebd., S. 587.

⁸⁴ Ebd.

⁸⁵ Ebd.

⁸⁶ Ebd., S. 587-588.

⁸⁷ Ebd., S. 588.

⁸⁸ Ebd.

Zu Beginn entwickeln Kinder ihre Bindung vor allem an eine Person. Dies ist in den meisten Fällen die Mutter, sie muss es aber nicht sein. Es ist die Person, welche für die Betreuung hauptverantwortlich ist. Kinder können aber auch Bindungen zu den Großeltern, Ammen, Geschwistern oder anderen Personen aufbauen, die sehr stark in ihre Betreuung eingebunden sind.⁸⁹

4.3.2 Untersuchungen zu sicheren und unsicheren Bindungen

Die Bindungstheorie betrachtet und untersucht nun die Qualität der Bindungen von Kindern zu ihren Betreuungspersonen. Vor allem Mary Ainsworth führte hierzu diverse Beobachtungen und Experimente mit Kindern und ihren Müttern durch. Dabei fand sie unter anderem heraus, dass zwischen verschiedenen Bindungsarten, stärker differenziert werden müsse. Grundsätzlich unterscheidet Ainsworth zwischen sicherer und unsicherer Bindung.⁹⁰

Bei der sicheren Bindung ist die primäre Bezugsperson ein Punkt des Vertrauens von dem aus die Kinder ihre ihnen nicht bekannte Umwelt untersuchen und entdecken können. Wenn fremde Erwachsene hinzukommen, dann scheint dies Kinder mit einer sicheren Bindung nicht sonderlich zu stören oder zu beeinflussen. Erst wenn die primäre Bezugsperson die Kinder mit der fremden Person allein lässt, beginnen die Kinder zu weinen oder hören mit dem Erkunden der Umwelt auf. Wenn die primäre Bezugsperson wieder zurückkommt, dann freuen sich die Kinder darüber, beruhigen sich schnell und scheinen glücklich zu sein. Sie können ohne Probleme mit der Erkundung ihrer Welt fortfahren. Bei den Versuchen von Ainsworth zeigten ungefähr 60 Prozent der Kinder eine sichere Bindung.⁹¹

Einige der Kinder, die Ainsworth untersuchte, zeigten eine unsichere Bindung. Eine Gruppe der Kinder scheint die primäre Bezugsperson nicht zu beachten und sie eher zu meiden als Kontakt mit ihr aufzubauen, selbst, wenn sie mit fremden Personen allein gelassen werden und die primäre Bezugsperson später wieder zurückkommt, zeigen sie kaum Interesse an ihr. Eine weitere Gruppe von Kindern mit einer unsicheren Bindung will sich nicht von der primären Bezugsperson entfernen, um zu spielen. Wenn die primäre Bezugsperson sie allein lässt, reagieren sie mit einer starken Beunruhigung. Wenn sie zurückkehrt scheinen die Kinder sich allerdings nicht zu freuen, auch wenn sie weinend zu ihr laufen und auf den Arm genommen werden wollen. Sobald sie ihr Ziel erreicht haben, zappeln sie und wollen wieder vom Arm hinunter. Diese Kinder

⁸⁹ Vgl. Mietzel 2002, S. 127.

⁹⁰ Ebd., S. 128.

⁹¹ Ebd., S. 128-129.

zeigen sehr häufig sehr widersprüchliche Gefühle im Zusammenhang mit ihrer primären Bezugsperson.⁹²

Ainsworth stellte fest, dass Kinder, die noch keine feste Bindung aufgebaut haben, sowohl ihrer primären Bezugsperson als auch Fremden gleichartig begegnen. Ab dem vierten bis sechsten Lebensmonat beginnen die Kinder eine Bindung zu ihrer primären Bezugsperson aufzubauen und ab dann begegnen sie Fremden nicht so freundlich wie ihrer Bezugsperson. Auffallend sei zudem, dass Kinder, welche eine sichere Bindung zu ihrer primären Bezugsperson haben, eher negative Gefühle gegenüber Fremden zeigen und Kinder, welche eine unsichere Bindung zu ihrer primären Bezugsperson haben, eher positive Gefühle gegenüber Fremden zeigen. Adoptivkinder, welche in ihrer ersten Lebensphase in einem Waisenhaus mit wechselndem Personal verbracht haben, neigen dazu eher unsichere Bindungen aufzubauen, aber keine Fremdenfurcht zu zeigen.⁹³ Diese Beschreibung dürfte auch für Walden Two und Skinners Konzept des Aufwachsens relevant sein, da hier die Kinder fast beständig fremder Personen ausgesetzt werden.

4.3.3 Bedingungen für sichere und unsichere Bindungen

Grundsätzlich ist den Forschung von Mary Ainsworth zu entnehmen, dass es auf die Qualität der Kontakte zwischen der primären Bezugsperson und dem Kind ankommt, ob eine sichere oder eine unsichere Bindung auf Seiten des Kindes aufgebaut wird.⁹⁴ Für die Entstehung einer sicheren Bindung ist dabei ausschlaggebend, dass die primäre Bezugsperson sensibel auf das Kind reagiert. Dies bedeutet, sie sollte mit dem Kind reden, wenn es Laute von sich gibt, lachen, wenn das Kind lacht oder darauf reagieren, wenn es schreit oder weint. Das Kind entgeht einer wiederholten Hilflosigkeit, wenn es sieht, dass die primäre Bezugsperson seine Signale versteht und richtig auf sie reagiert und es sich somit auf seine primäre Bezugsperson verlassen kann.⁹⁵ Wenn die primäre Bezugsperson unsensibel, unangemessen oder übertrieben auf die Signale von Kindern reagiert, kann das Kind sich nicht unbedingt auf die primäre Bezugsperson verlassen. Wenn die Kinder merken, dass ihre Signale nicht richtig verstanden werden, kann es sein, dass sie eine gewisse Hilflosigkeit verspüren.⁹⁶

Auch das jeweilige Temperament eines Kindes kann eine Rolle bei der Entwicklung von sicheren oder unsicheren Bindungen spielen. Einige Kinder sind

⁹² Ebd., S. 129.

⁹³ Ebd., S. 130-131.

⁹⁴ Ebd., S. 132.

⁹⁵ Ebd., S. 133.

⁹⁶ Ebd., S. 134.

Erwachsenen gegenüber eher freundlich, warmherzig und responsiv. Andere Kinder reagieren dagegen „von Natur aus“ auf Erwachsene eher widerspenstig und gereizt und lassen sich schwerer trösten. Diese Unterschiede können die Bindungssicherheit beeinflussen. So können eher schwierigere Kinder bei Eltern Frustration hervorrufen, welche dann nicht mehr sensibel auf das Kind eingehen und somit eine unsichere Bindung fördern. Aufgrund von einigen Untersuchungen wurde aber festgestellt, dass das Temperament der einzelnen Kinder die Bindungssicherheit nur zu einem geringen Teil beeinflusst.⁹⁷

4.3.4 Auswirkungen sozial-emotionaler Bindungen

Ainsworth hat in ihren Untersuchungen schließlich festgestellt, dass Kinder mit einer sicheren Bindung zu ihrer primären Bezugsperson deutlich selbstständiger werden, als solche mit einer unsicheren Bindung. In einer, dem Kind, völlig neuen Situation wird sich ein Kind mit einer sicheren Bindung erst stark an die primäre Bezugsperson halten, aber nach einer Weile wird seine Neugier siegen und es wird beginnen seine unbekannte Umgebung zu erkunden. Durch die zunehmende Erfahrung die ein Kind während der Erkundung der Umwelt sammelt, wird es immer mehr an Selbstsicherheit und somit an Selbstständigkeit gewinnen. Dies wird sich auch in der Zukunft des Kindes fortsetzen, denn Personen, die in der Kindheit sichere Bindungen aufbauen konnten, werden in neuen und unbekannten Situationen immer selbstsicherer auftreten als solche, die keine sicheren Bindungen aufbauen konnten.⁹⁸ Des Weiteren wissen Kinder, welche eine sichere Bindung während ihrer ersten Jahre aufbauen konnten, dass es in Ordnung ist, Emotionen in einer angemessenen Weise zu zeigen. Hinzu kommt, dass sie wissen, dass es wichtig ist mit anderen Menschen emotional zu kommunizieren.⁹⁹

Selbst Kinder im Vorschulalter sind noch deutlich neugieriger und setzen sich gerne mit neuen Herausforderungen und Aufgaben auseinander, wenn sie in ihrer frühen Kindheit eine sichere Bindung aufgebaut haben. Auch besitzen sie eine höhere Konzentration und mehr Ausdauer und es kann beobachtet werden, dass sie sich prosozial verhalten. Die Kinder mit einer unsicheren Bindung neigen eher zu Impulsivität und Aggressivität, spielen weniger mit Gleichaltrigen und sind eher von den Erzieherinnen einer Kindertageseinrichtung bzw. Vorschule abhängig. Es kann beobachtet werden, dass Kinder mit einer sicheren Bindung in der Schule angemessen und freundlich mit ihren Lehrer umgehen und sie auch bei Bedarf nach Hilfe fragen. Des Weiteren zeigen sie in der Schule

⁹⁷ Vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg 2005, S. 598-599.

⁹⁸ Vgl. Mietzel 2002, S. 135.

⁹⁹ Siegler DeLoache/Eisenberg 2005, S. 600.

häufig bessere Leistungen als Kinder mit einer unsicheren Bindung. Auch sind sie in sozialer Hinsicht häufig Kindern mit einer unsicheren Bindung überlegen. Ebenfalls sind Kinder mit sicheren Bindungen später als Erwachsene eher in der Lage mit ihren eigenen Kindern oder Pflegekindern sichere Bindungen aufzubauen, aber nur, wenn es in der Kindheit keine gravierenden Änderungen im Zusammenhang mit der primären Bezugsperson gab, wie beispielsweise die Scheidung der Eltern, eine schwere Krankheit oder der Tod eines Elternteils.¹⁰⁰

4.4 Diskussion: Was für Walden III zu beachten wäre

In Walden Two scheinen die Verantwortlichen und Begründer auf die Entwicklung von Bindungen kaum geachtet zu haben. Es sieht so aus, als ob davon ausgegangen wird, dass alle Kinder gleich reagieren. Dies ist aber nicht der Fall: Jeder Mensch ist unterschiedlich und reagiert anders als andere. Dies betrifft sowohl die Kinder als auch die primären Bezugspersonen. In Walden III sollte entsprechend stärker auf die Bindung von Kindern an Erwachsene Wert gelegt werden.

Wenn bereits die Säuglinge und Kleinkinder in einer Simulation betreut und erzogen werden, dann muss darauf geachtet werden, dass möglichst nur eine primäre Bezugsperson in dieser Simulation für jeweils ein Kind zuständig ist. Diese primäre Bezugsperson sollte dann auch sämtliche Altersstufen während der ersten fünf Lebensjahre gemeinsam mit dem Kind bestreiten, da die Bindungen und Beziehungen zu anderen Menschen erst mit diesem Alter gefestigt sind.

In Skinners Walden Two sind die Eltern hingegen nicht die primären Bezugspersonen. Hier gibt es diverses Pflegepersonal aus der Gemeinde, welches vor allem die kleinen Kinder in Schichten betreut. Für Kinder ist es zwar nicht unbedingt wichtig, dass ein Elternteil die primäre Bezugsperson ist. Dies kann auch eine andere Person sein. Dies beweisen zahlreiche Beispiele von Waisenkindern, welche zu ihren jeweiligen Pflegeeltern sichere Bindungen aufbauen konnten. Sehr wichtig ist es allerdings, dass die Kinder in den ersten Jahren nur einige wenige Bezugspersonen und möglichst nur eine oder zwei primäre Bezugspersonen haben. Dies scheint in Walden Two nicht der Fall zu sein, da beispielsweise die einjährigen Kinder in eine andere Abteilung kommen, wo es für sie neues Personal gibt. Auch, die Tatsache, dass das Pflegepersonal in Walden Two in Schichten arbeitet, lässt vermuten, dass die Kinder wechselndes Pflegepersonal haben. Dies könnte die Kinder stark verwirren und möglicherweise nachhaltig schädigen.

¹⁰⁰ Vgl. Mietzel 2002, S. 135-136.

Das Pflegepersonal sollte in einem Walden III ein sehr großes Augenmerk auf die Qualität der Kontakte mit den kleinen Kindern legen. Ziel eines solchen Walden III ist es schließlich – so legt zumindest das Menschenbild des Grund- und der Schulgesetze der deutschen Bundesländer – selbstständige und sozial engagierte Menschen hervorzubringen, welche freundlich und leistungsbereit sind. Dies setzt voraus, dass diese Menschen in ihrer frühen Kindheit sichere Bindungen zu ihren primären Bezugspersonen aufbauen konnten. Es ist also bei dem Pflegepersonal der kleinen Kinder in einem Walden III stark darauf zu achten, dass dieses die Signale der Kinder richtig erkennen, verstehen und deuten kann und entsprechend sensibel darauf reagiert. Ebenfalls ist es wichtig, dass im Laufe der ersten Jahre der Kinder keine schwerwiegenden Wechsel der primären Bezugspersonen stattfinden, da Kinder aufgrund solch einschneidender Erlebnisse leicht dauerhaft unsichere Beziehungen entwickeln. Da die Kinder in einem Walden III möglicherweise weiterhin nicht bei den Eltern wohnen und von ihnen erzogen werden, muss eher nicht viel Wert darauf gelegt werden, ob sich die Eltern scheiden lassen oder nicht. Dies aber nur, wenn das Kind in einer Simulation sein Leben lebt und möglicherweise von seinen Eltern nichts mitbekommt. Sollte dies aber nicht der Fall sein, dann sollten auch Scheidungen der Eltern beachtet werden.

Die Säuglinge sollten möglichst nicht in schalldichten Boxen liegen. In Walden Two liegen die Kinder in solchen, damit sie sich nicht gegenseitig durch ihr Schreien und Weinen stören, aber für den Aufbau einer sicheren Bindung ist es sehr wichtig, dass die primäre Bezugsperson auf solch ein Schreien reagieren kann. Dies ist nicht möglich, wenn das Kind in einer schalldichten Box liegt. So wird es dem Kind eher vorkommen, dass die primäre Bezugsperson nicht zuverlässig ist, weil sie nicht angemessen auf seine Signale reagiert. Durch den Mangel an sensiblen Reaktionen auf die Signale der Kinder werden die Kinder eher nur unsichere Bindungen aufbauen, welches beispielsweise die Leistungsfähigkeit und das Sozialverhalten der Kinder negativ beeinflussen kann. Eine mögliche Adaption mit modernen Tonmedien wäre zu bedenken. So könnten die Kinder weiterhin in schalldichten Boxen liegen und die anderen Kinder nicht stören, aber die primäre Bezugsperson bekommt mit, wenn das Kind Signale von sich gibt und kann auf diese sensibel reagieren.

5. Zusammenfassung

Nachdem in dem vorherigen Abschnitten drei verschiedene Perspektiven auf Walden Two ausführlich entfaltet wurden, sollen im Folgenden die wesentlichen Ergebnisse der einzelnen Sichtweise noch einmal kurz und fokussiert auf die Simulation Walden III zusammengefasst werden.

Aus juristischer Perspektive ist zuallererst festzuhalten, dass die USA der 1940er Jahre den gesetzlichen Kontext von Skinners Utopie darstellen.

Für Walden III sollten entsprechend aktuellere juristische Diskussionen und Entwicklungen und vor allem der grundgesetzliche Rahmen der Bundesrepublik stärker berücksichtigt werden.

Die Übernahme der Erziehungsverantwortung durch eine soziale Gemeinschaft wie in Walden II scheint ein interessanter Ansatzpunkt, der, unter aber nur unter Berücksichtigung bestehender grundgesetzlicher Regelungen zum Elternrecht auf Erziehung der eigenen Kinder realisiert werden kann. Vor allem in den Blick zu nehmen sind dabei die Fähigkeiten der Eltern eine dem Kindeswohl angemessene Erziehung zu gewährleisten. Als wichtige Grenze gegenüber staatlichen Eingriffen in die Erziehungsrechte der Eltern ist zudem das Subsidiaritätsprinzip zu beachten.

Ehe der Staat, die Länder oder der Bund, umfassend erzieherisch aktiv wird, sollten die Möglichkeiten einer zivilgesellschaftlich-kommunitären Unterstützung ausgeschöpft werden. Für eine solche im Miteinander fundierte Erziehungsverantwortung argumentiert gerade Skinner mit seiner Dorfgemeinschaft Walden Two.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive war in der Analyse von Walden Two, ein ausgesprochen idealisiertes bzw. unterkomplexes Verständnis von Phänomenen der Sozialisation, Bildung und Erziehung nachzuzeichnen. Grundsätzlich scheint Skinner davon auszugehen, dass es in einer ausreichend kleinen sozialen Gemeinschaft möglich sei, jegliche sozialisatorischen Erfahrungen der Heranwachsenden zu kontrollieren und so in ein erzieherisches Gesamtkonzept der Persönlichkeitsentwicklung zu integrieren. Mit dem scheinbar konsensuell tragfähigen Ziel eines allseitig glücklichen Lebens als Basis von Walden Two versucht Skinner zudem das basale Legitimationsproblem erzieherischer Handlungen aufzulösen. Da bei Skinner das Glück des Erwachsenen quasitechnologisch voraussehbar und erreichbar scheint, kann er Erziehungsmaßnahmen, die das gegenwärtige Glück der Kinder einschränken, als angemessene und pädagogisch-wertvolle Handlungen stilisieren. Mit Blick auf den Bildungsbegriff wird an Skinners Konzept deutlich, wie gefährlich und reflexionsbedürftig die Zielstellung einer allseitigen Entwicklung einer Persönlichkeit ist. Bei Skinner zumindest ist die behauptete Allseitigkeit eingeschränkt: das Recht auf negative Emotionen, auf Widerstand, Irrtum und Abweichung ist in Walden Two eingeschränkt – verborgen darin, dass solche Aspekte des menschlichen Lebens implizit als ver-

zichtbar (unwichtig) und unnatürlich (problemlos abzuschaffend) gekennzeichnet werden.

Die erziehungswissenschaftliche Reflexion verweist bezogen auf Walden III auf die Notwendigkeit einer umsichtigen Diskussion, der der Lernsimulation unterlegten Gesellschafts- und Menschenbildes. Gerade weil mit Walden III unterstellt ist, dass die Möglichkeiten der Prägung und Verhaltensbeeinflussung der Zöglinge technisch unbegrenzt sind, ist umso mehr Aufmerksamkeit den ethischen Grenzen einer Erziehung mittels Walden III zu widmen.

Aus psychologisch-bindungstheoretischer Sicht scheint es einerseits denkbar, dass ein Aufwachsen von Kindern gelingen kann, ohne dass die Eltern die primären Bezugspersonen sind, wäre denkbar. Dafür müssen aber einige Voraussetzungen geschaffen werden, die bisher in Walden Two nicht erkennbar sind.

Insbesondere in frühen Lebensphasen muss gesichert werden, dass es möglichst nur eine primäre Bezugsperson pro Kind gibt. Diese sollte das Kind möglichst seiner ersten fünf Lebensjahre durchgängig betreuen und nicht wechseln. Des Weiteren sollte die primäre Bezugsperson aufmerksam auf das jeweilige Kind achten und auf seine Regungen sensibel eingehen.

Wenn diese Voraussetzungen geschaffen sind, werden die Kinder sehr wahrscheinlich eine sichere Bindung zu ihrer primären Bezugsperson aufbauen.

Sandra Huber

Identitätsbildung als Auftrag von Walden III?

Der folgende Beitrag schließt thematisch an die psychologische als auch pädagogische Hinterfragung von Skinners Idealwelt Walden Two an, die im vorherigen Beitrag vorgelegt wurde. Pädagogisch gesehen wird im Folgenden nach der Legitimität eines – staatlich umgesetzten – Erziehungsziels der Persönlichkeits- bzw. Identitätsbildung gefragt. Als Ansatz für mögliche Antworten auf diese Frage werden aktuelle Forschungen und Modelle zur Identitätsentwicklung aufgeführt. Argumentativ aufbauend auf den engen Zusammenhang von unsicherer Identität, Aggression und Gewalttätigkeit plädiert der Beitrag zudem für eine gesellschaftlich stärker wahrzunehmende Verantwortung für die Identitätsentwicklung ihrer Bürgerinnen und Bürger. Eine konzeptuelle Orientierung für eine zukünftige Identitätspädagogik, die auch eine Basis für Walden III sein könnte, findet der Beitrag schließlich durch die Identifikation entwicklungsförderliche Umweltbedingungen. Wichtig erscheint eine strategische geschickte Auswahl von realisierbaren, konfliktinduzierenden, elastisch-aushandelbaren Aufgabenstellungen, die in einer gegenseitigen Akzeptanz und Anerkennung getragenen Atmosphäre bearbeitet werden können.

1. Einführung

Die Entwicklung der Identität ist ein zentraler Aspekt der Sozialisationsforschung. Aber was ist Identität eigentlich und warum ist sie so bedeutend für die menschliche Entwicklung? Schwarte 2002 definiert Identität recht pragmatisch als Antwort auf die menschliche Grundfrage: Wer bin ich?¹ Fend (1991) ergänzt in seinem Definitionsversuch, dass die menschliche Identität als Gesamtheit der Werte, Ziele und Überzeugungen zu verstehen ist, welche eine Person für sich als persönlich wichtig erachtet und denen sie sich verpflichtet fühlt.²

In der wissenschaftlichen Literatur wird so oftmals ein direkter Zusammenhang zwischen der Identität eines Menschen, seinem politischen Weltbild und schließlich auch seiner Neigung zur Gewalttätigkeit hergestellt. Wenn man diesem Gedanken folgt und zugleich, die vorhandene Gewalt und Gewalttätigkeit in unserer Gesellschaft als dringende politische Handlungsherausforderung ansieht, lässt sich für die Gegenwart und die nähere Zukunft leicht eine bil-

¹ Schwarte 2002, S. 257.

² Vgl. Fend 1991, S. 17.

dungspolitische Diskussion erwarten, der Identitätsentwicklung der nachwachsenden Generation curricular und didaktisch im Schulwesen eine größere Aufmerksamkeit zu widmen.³ Grundsätzlich aufgeworfen sind so zwei Fragen:

- a) ob Identitätsbildung als ein gesellschaftlich zu verantwortendes und zu systematisch verfolgendes Erziehungsziel angesehen werden sollte und
- b) auf welche Weise eine gute (optimale) Identitätsentwicklung erreicht werden kann?

Die fiktive Simulation Walden III kann hierbei als eine besondere geeignete Erziehungsumwelt angesehen werden, um eine gelingende Identitätsentwicklung zu erreichen, da in ihr – grob gesprochen – schlichtweg alles machbar erscheint.

Im folgenden Beitrag soll sich entsprechend mit dem Thema einer „guten“ Identität und ihrer Gestaltbarkeit beschäftigt werden. Aufgearbeitet wird dazu vor allem das Konzept einer lebenslangen Identitätsentwicklung nach Whitbourne und Weinstock. Nach der Erörterung allgemeiner Grundlagen zu den Begriffen der Identität und der Identitätsentwicklung soll dazu die Bedeutung einer gelingenden Identitätsentwicklung aufgezeigt werden. Explizit wird auf den Zusammenhang von Aggressivität und Identitätsstörungen eingegangen. Dieser Problemanalyse stärkt vor allem das Argument, dass eine gesellschaftliche bzw. schulische Verantwortung für eine gelingende Identitätsbildung verstärkt wahrgenommen werden sollte. Mit Blick auf Walden III werden konkrete Handlungsempfehlungen gegeben, aber auch weiterführend darauf hingewiesen, dass in standardisierten Simulationen die Gefahr besteht, dass die Individualität der Lernenden einer optimalen Identitätsentwicklung zum Opfer fällt.

2. Begriffliche und konzeptuelle Grundlagen

Wie in der Einführung schon angeklungen, werden an die Identitätsentwicklung gesamtgesellschaftlich gesehen hohe Erwartungen geknüpft. Die optimal entwickelte Identität einer Person gilt vielfach als Inbegriff einer gelungenen Sozialisation.⁴

Zugleich ist mit dem hier aufgegriffenen Sozialisationsbegriff auf Begrenzungen dieser Idealvorstellungen einer gelungenen Identitätsentwicklung verwiesen. Schließlich meint Sozialisation, anders als Erziehung, eine im Wesentli-

³ Vgl. Schwarte 2002, S. 249.

⁴ *Inwieweit diese Aussage über die öffentliche Diskussion zur Identitätsbildung der Realität entspricht, musste bei der Überarbeitung offen bleiben: auch die Kennzeichnung von Identität als Ergebnis von Sozialisation ist sicherlich plausibel; fraglich ist indes, ob solche Aussagen so in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit wirklich vorzufinden sind.*

chen unvorhersehbare und ergebnisoffene individuelle Auseinandersetzung mit einer gegebenen sozialen und materiellen Umwelt.⁵ So kann prinzipiell nicht exakt vorausgesehen werden, wie genau sich eine spezifische Identität einer Person herausbildet und inwieweit sich diese Identität produktiv oder destruktiv auf das weitere Leben dieses Individuums auswirkt. In diesem Zusammenhang ist auch die Unwahrscheinlichkeit und Gefährdetheit einer gelingenden Identitätsbildung hervorzuheben.⁶ Bevor aber entsprechende wissenschaftliche Erkenntnisse und Folgerungen aufbereitet werden, ist es Aufgabe des folgenden Abschnitts die begrifflichen Grundlagen des Beitrages klarzustellen.

Grundsätzlich ist die Identitätsentwicklung als lebenslange, intra- und interindividuell variable Entwicklung zu fassen. Kohli beschreibt z.B. die Identität einer Person nicht als eine Struktur, die zu einem bestimmten Zeitpunkt fertig ist und nur nicht mehr verändert werden kann, sondern als eine Leistung, die immer wieder erbracht werden muss.⁷ Marcia umschreibt Identität ähnlich als

*„eine innere, selbstkonstruierte, dynamische Organisation von Trieben, Fähigkeiten, Überzeugungen und individueller Geschichte“.*⁸

Aus den beiden Definitionen wird das wesentliche Kennzeichen des psychologischen Identitätsbegriffes deutlich. Das Kernelement ist das „Selbstkonstruierte“. Daraus folgt, dass die Instanz, die über die Identität eines Menschen Auskunft zu geben vermag, allein der betreffende Mensch selbst ist. Identität ist somit abzugrenzen von Begriffen wie Rolle und Persönlichkeit. Sie ist weder ein Bündel gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen in der Lebenswelt eines Menschen (Rolle) noch die Gesamtheit seiner psychischen Merkmale (Persönlichkeit). Der Begriff „selbstkonstruiert“ steht also dafür, dass Identität vorrangig im Bewusstsein des Individuums existiert und auch dort zu erforschen ist.⁹

Als weitere Bestimmungsmerkmale der Identität lassen sich nach Hauser die situative Erfahrung, übersituative Verarbeitung und die motivationale Quelle bestimmen. Alle Faktoren lassen sich in ein Prozessmodell zusammenfassen. Grundlage hierfür ist das einfache Kreismodell der Identitätsprozesse von Whitbourne und Weinstock (Abb. 1). Whitbourne und Weinstock betrachten Identität in diesem Modell als zentrale Entwicklungsdimension. Ihr Modell des Identitätsprozesses baut auf den beiden grundlegenden Entwicklungsprinzipien der Assimilation und der Akkommodation nach Piaget auf. Konzeptuell leitend ist damit die Vorstellung einer beständigen Wechselwirkung zwischen dem schon

⁵ Vgl. den Beitrag von Ahnert u.a. in diesem Band, Kapitel 3.

⁶ Vgl. ebd., S. 257.

⁷ Vgl. Kohli 1973, S. 26.

⁸ Marcia 1980, S. 159.

⁹ Vgl. Haußer 1995, S. 3.

entwickelten persönlichen Schemata von Realität als auch der eigenen Identität und neuen Realitätserfahrungen, die diese Schemata entweder bestätigenden oder irritieren, so dass sie sich einmal weiter verfestigen können oder andererseits zur Veränderung herausgefordert sind.

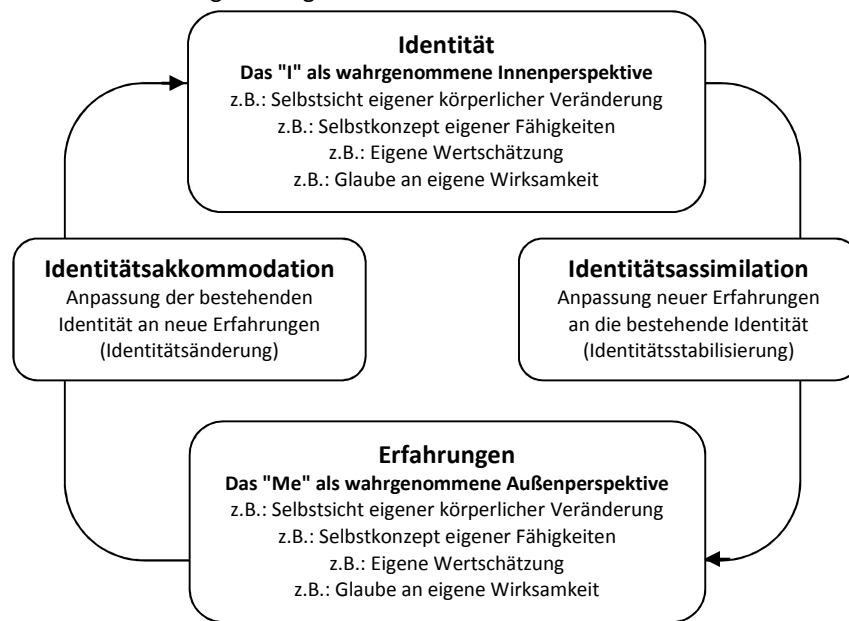


Abb. 1: Modell des Identitätsprozesses (nach Haußer, K. 1995, S. 63).

Der Prozess der Identitätsassimilation ist schließlich dadurch gekennzeichnet, dass die Identität zur Grundlage der weiteren Erfahrungsinterpretation wird. Der Prozess der Identitätsakkommodation beschreibt dagegen den umgekehrten Zusammenhang: wahrgenommene Erfahrungen werden zur Grundlage von Identitätsänderungen. Zusammengefasst kann man sagen, dass das Whitbourne-Weinstock-Modell einen doppelten Anpassungsprozess beschreibt. Die Assimilation ist dabei die Identitätsstabilisierung und die Akkommodation stellt dann eher die Identitätsänderung dar.¹⁰

Implizit im Modell enthalten ist auch die Aussage, dass sich Individuen danach unterscheiden lassen, ob bei ihnen aktuell Assimilations- oder Akkommodationsprozesse vorherrschen. Eine normative Konsequenz könnte zudem sein,

¹⁰ Vgl. ebd., S. 62.

dass bei der Entwicklung eines Individuums auf die Dauer gesehen möglichst ein Gleichgewicht von Assimilation und Akkommodation anzustreben wäre.

Das im Weiteren vorzustellende Modell der Identitätsregulation (s. Abb. 2) übernimmt die gerade erläuterten Prinzipien des Kreismodells und führt sie mit weiteren Bestimmungsmerkmalen (Identität als situative Erfahrung, als übersituative Verarbeitung und als motivationale Quelle) zusammen.

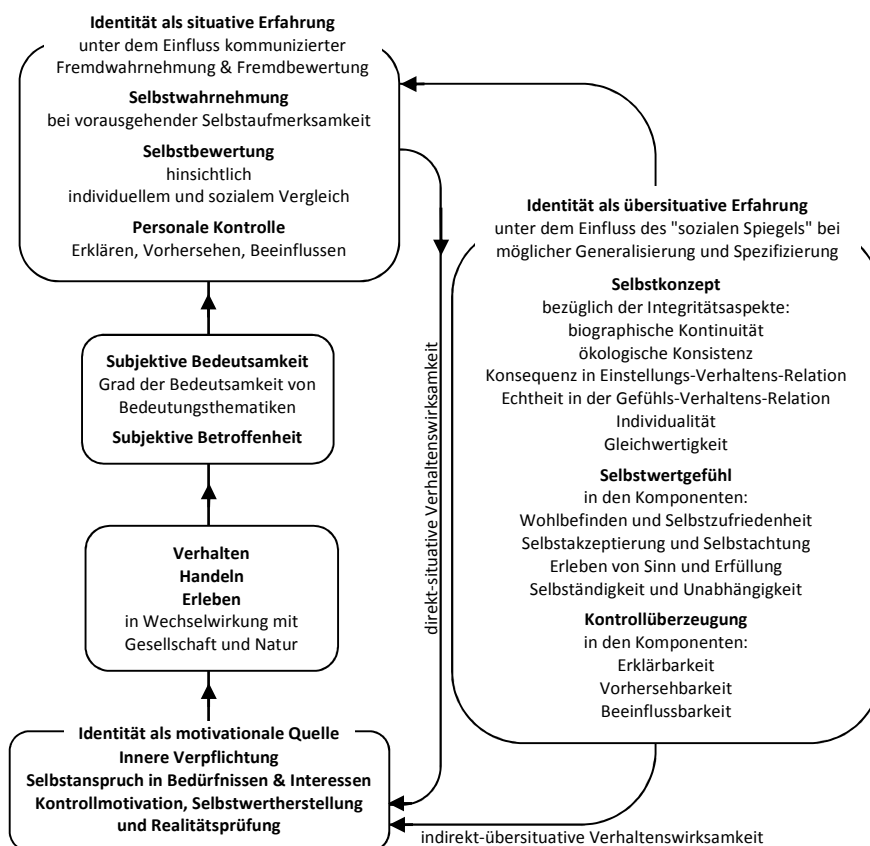


Abb. 2: Modell der Identitätsregulation (nach Haußer 1995, S. 65).

Im diesem Modell enthalten sind zudem eine initiative und reaktive Konzeption des Subjekts, die als zwei unterschiedliche Lesarten des Modells gefasst werden können. In einer ersten Lesart ist die initiative Tätigkeit des Subjekts bzw. die Identität als übersituative Erfahrung hervorgehoben. Wichtig sind hierbei die

Aspekte des Selbstkonzepts, des Selbstwertgefühls und der Kontrollüberzeugung, die über eine innere Verpflichtung ein spezifisches Verhalten, Handel und Erleben motivieren. Die zweite Lesevariante hebt die reaktive Tätigkeit des Subjekts, also die Identität als subjektive Erfahrung, hervor, die aus der subjektiven Bedeutsamkeit des eigenen Verhaltens, Handelns und Erlebens und der Identität als übersituativer Erfahrung als Erlebnishintergrund resultiert. Die dargestellte enge Schleife in der Abbildung 2 hebt schließlich hervor, dass die Identität als situative Erfahrung eine eigenständige Motivationsquelle darstellt, die eine eigene und direkte situativer Verhaltenswirksamkeit entfaltet.

Die verschiedenen Lesarten des Modells sind als parallele Perspektive auf einen komplexen Zusammenhang zu betrachten; das Durchlaufen der „Schleifen“ ist gleichzeitig möglich und wahrscheinlich.¹¹ Damit wird ein wichtiger weiterer Aspekt der Identitätsregulation deutlich: Bei der Aktualgenese von Identität geht es immer um die Parallelität der Vermittlung potentiell kontroversen Bedürfnisse der Realitätsprüfung und der Selbstansprüche. Die funktionalen Soll-Werte bei der Identitätsregulation sind nach Haußer durch Fragen geleitet wie: „Ich sehe mich richtig (Selbstkonzept), ich fühle mich gut dabei (Selbstwertgefühl), ich bringe etwas zustande (Kontrollüberzeugung)“¹². Der Gegenpart dieser Soll-Bestimmungen ist dann die Realität.

Bei der Störung der Identitätsregulation, so legt das Modell nahe, steigt oder fällt das Selbstwertgefühl eines Individuums in Richtung der Extrempunkte, bei normaler Funktionalität pendelt sich die Identitätsregulation des Selbstwertgefühls im mittleren Bereich ein.

Zusammenfassend kann man Identität eine Einheit aus dem Selbstkonzept, dem Selbstwertgefühl und der Kontrollüberzeugung eines Menschen fassen, die er aus subjektiv bedeutsamen und betroffen machenden Erfahrungen entwickelt bzw. fortentwickelt und die ihn zur Verwirklichung von Selbstansprüchen, zur Realitätsprüfung und zur Selbstwertherstellung im Verhalten motivieren.¹³

Dieser Identitätsbegriff soll grundlegend für diese Arbeit übernommen und bei der weiteren Betrachtung herangezogen werden.

3. Ausgewählte Modelle der Identitätsentwicklung

Nachdem nunmehr der Identitätsbegriff und seine konzeptuellen Verweisungen erörtert wurden, soll sich nunmehr mit den Modellen der Identitätsentwicklung

¹¹ Vgl. ebd., S. 65f.

¹² Ebd., S. 66.

¹³ Ebd.

befasst werden. Ihre Nachzeichnung soll dabei vor allem die Möglichkeiten der positiven Beeinflussung der Identität von Kinder und Jugendlichen in den Blick nehmen, aber auch Risikofaktoren und Problematiken bei der Identitätsfindung verdeutlichen. Beide Aspekte, die Chancen und die Probleme, sind von zentralen Interesse für die Frage, welche Erfahrungsräume bzw. Lernmöglichkeiten in Walden III vorgesehen werden könnten, um die Identitätsentwicklung von Jugendlichen weiter zu fördern oder schon entstandene Defizite zu korrigieren.

Das wohl bekannteste Modell der Identitätsentwicklung stammt von Erik H. Erikson. Er geht davon aus,

Identität bedeute die „unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und die damit verbundene Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen.“¹⁴

Unter Identitätsentwicklung versteht Erikson darauf aufbauend eine psychosoziale Entwicklung, eine ständige Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft. Diese Entwicklung unterliegt dabei einem universellen (entwicklungspsychologisch rekonstruierbaren) Grundschema. Insbesondere im Heranwachsen durchlaufen die Kinder und Jugendliche typische Entwicklungsphasen, die durch bestimmte Grundthematiken der Auseinandersetzung mit sich und der Welt geprägt sind. Einzelne dieser Thematiken bestehen zwar im Grunde das ganze Leben hindurch, aber in einer bestimmten Lebensphase dominieren sie und bauen sich zu potentiellen Krisen aus (vgl. Abb. 3).

Thematik	Phase	Pole der Thematik bzw. Krise
Ethik der Integrität	8. Reife	Integrität vs. Verzweiflung
Ethik des Schaffens und Zeugens	7. Erwachsenenalter	Schöpferische Tätigkeit vs. Stagnation
Ethisches Gefühl	6. Frühes Erwachsenenalter	Intimität vs. Isolierung
Leitbilder der Ideologie vs. Aristokratie	5. Pubertät und Adoleszenz	Identität vs. Identitätsverwirrung
Technologisches Ethos	4. Latenz	Tätigkeit vs. Minderwertigkeitsgefühle
Ökonomisches Ethos	3. Lokomotorisch-genital	Initiative vs. Schuldgefühle
Recht und Ordnung	2. Muskulär-anal	Autonomie vs. Scham und Zweifel
Religion	1. Oral-sensorisch	Vertrauen vs. Misstrauen

Abb. 3: Phasen und Phasenthematiken der psychosozialen Entwicklung nach Erikson (Haußer 1995, S. 76).

¹⁴ Erikson 1973, S. 18.

Ausgelöst werden diese Krisen durch die Anforderungen und Erwartungen der sozialen Umwelt, die sich bei Kinder und Jugendlichen ebenfalls altersspezifisch verändern. Während der Krisen setzt sich das Individuum mit der jeweiligen Thematik intensiv auseinander, durch die eigene Verarbeitung und Lösung der mit der Thematik verbundenen Krise wird eine vorläufige Festlegung getroffen, die dann die Identitätsvorstellungen des Individuums eingeht.¹⁵

Für Erikson und viele andere Wissenschaftler ist die Phase der Adoleszenz für die Identitätsbildung von zentraler Bedeutung: Phasentypische Entwicklungsaufgabe sei,

ein „spezifischer Zuwachs an Persönlichkeitsreife, den das Individuum am Ende der Adoleszenz der Fülle seiner Kindheitserfahrungen entnommen haben muss, um für die Aufgaben der Erwachsenenlebens gerüstet zu sein“.¹⁶

Die aus den Kindheitserfahrungen entstehende Identität ist für Erikson nicht nur die Summe der Kindheitsidentifikation, sondern eine Kombination alter und neuer Identifikationen.

„Die Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen“¹⁷ sei ein bedeutender Schritt in dieser Entwicklung.

Von grundlegender Bedeutung für die Identitätsbildung des jungen Menschen ist schließlich der Hinweis auf die Mitwirkung der Gesellschaft. Nach Erikson erfolgt die individuelle Identitätsentwicklung immer in Abhängigkeit vom kollektiven Identitätsgefühl der jeweiligen Kultur oder Gesellschaft. Die gesellschaftlichen Bedingungen hätten zudem, so Erikson eine nahezu schicksalhafte Bedeutung für die Individuen, da sie von ihnen kaum beeinflussbar sind.

In der Identitätsforschung wird insbesondere der heutigen Industriegesellschaft ein oftmals problematischer Einfluss auf die individuelle Identitätsentwicklung attestiert. Einerseits hätten die verschiedenen Emanzipationsbewegungen des letzten Jahrhunderts die Handlungs- und Entscheidungsspielräume der Individuen erheblich erweitert, so dass gesellschaftliche Restriktionen der Identitätsentwicklung deutlich abgenommen haben dürften. Zugleich erschweren die erhöhten Entscheidungsspielräume die Identitätsbildungsprozesse junger Menschen, da mit den gesellschaftlichen Restriktionen auch die Orientierungsmöglichkeiten und die Chancen zur Verantwortungsabgabe abgenommen

¹⁵ Vgl. Haußer 1995, S. 76.

¹⁶ Erikson 1973, S. 123.

¹⁷ Schwarte 2002, S. 258.

hätten.¹⁸ Jedes Individuum kann und muss sich heutzutage eine Vorstellung von sich und seines jetzigen und zukünftig gewünschten Platzes in der Welt bzw. Gesellschaft erarbeiten, ohne dass ihm die Gesellschaft durch feste Vorgaben und Strukturen wie zum Beispiel einer stabilitätsorientierten ständischen Ordnung beengt oder unterstützt.

Nach dem Identitätsforscher Charles Taylor kann man historischen Wandel der individuellen Herausforderungen der Identitätsentwicklung sehr gut an den Begriffen der Ehre und der Anerkennung illustrieren. Die Ehre war in der vorindustriellen, ständischen Gesellschaft eine Mitgabe des Geburtsstandes. Man brauchte sich selbst nicht um den Erwerb von Ehre kümmern. Die Anerkennung in der heutigen Gesellschaft hingegen muss man sich verdienen. Sie ist das Resultat eines komplizierten, ergebnisoffenen Wechselwirkungsverhältnisses von persönlicher Leistung und gesellschaftlicher Gegenleistung.¹⁹

„Es ist nicht das Bedürfnis nach Anerkennung, das mit der Moderne aufkommt, sondern es sind die Bedingungen, unter denen das Streben nach Anerkennung scheitern kann. Das sind auch Gründe, weshalb dieses Bedürfnis jetzt zum ersten Mal förmlich bestätigt wird. Dass die Menschen in vormodernen Zeiten nicht von Identität und Anerkennung redeten, lag nicht daran, dass sie keine Identität im Sinne unseres Ausdrucks besessen hätten oder nicht auf Anerkennung angewiesen waren, sondern es lag daran, dass diese Dinge damals zu unproblematisch waren, um eigens thematisiert zu werden“²⁰.

Die Gefährdung einer gelingenden Identitätsentwicklung in der sich immer weiter modernisierenden Gesellschaft thematisiert schließlich Ulrich Beck.²¹ Nach Becks seit Mitte der 1990er vorgetragenen Diagnose, kann die inzwischen entstandene (bundesdeutsche) Risikogesellschaft kaum noch stützende Kollektividentitäten anbieten, an denen sich die Individuen in ihrer persönlichen Identitätsentwicklung ausrichten könnten. An die Stelle bindender Traditionen sei die Vorgabe getreten, das eigene Leben selbst organisieren und verantworten zu müssen. Bisherige Rollenbilder und Lebenskonzepte, wie v.a. das Bild lebenslanger Beschäftigung bei einem Unternehmen bzw. eines voraussehbaren und voraus planbaren Karriere- und Lebenswegs (mit Berufseintritt, Familiengründung, Eltern- und Großelternschaft), würden angesichts gesellschaftlicher Dy-

¹⁸ Vgl. ebd., S. 260.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 259f.

²⁰ Taylor 1995, S. 52ff.

²¹ Risikogesellschaft bedeutet in Hinblick auf die Identitätsproblematik, dass die Gesellschaft aufgrund ihrer zunehmenden Unübersichtlichkeit immer weniger Orientierung bei der Suche nach Identität bietet.

namiken zunehmend versagen oder als nicht mehr verlässlich erlebt. Die Individuen müssen antizipieren, dass Ehen weitgehend problemlos und regelmäßig geschieden werden, dass Familien- und Erwerbsstrukturen (traditionell: der männliche Alleinernährer und die weibliche Hausfrau) sich auflösen und pluralisieren oder dass das moderne Wirtschaftsleben von Beschäftigten eine erheblich gesteigerte Flexibilität und Mobilität verlangt. In einer demokratischen Gesellschaft mit einer zunehmend durchorganisierten und verwissenschaftlichen Öffentlichkeit (Politik, Verwaltung, Medien, Interessenverbände) wächst zudem der individuelle Orientierungs- und Informationsbedarf.

Angesichts zunehmender und immer substanziellerer ökologischer, sozialer und ökonomischer Krisenlagen, die durch verschiedenen wissenschaftlichen Experten unterschiedlich beurteilt werden, schwindet aber zugleich und systematisch das Vertrauen in die Verlässlichkeit und Interessenunabhängigkeit des verfügbaren Wissens. Den Individuen stehen so kaum noch verlässlich und unhinterfragte Zielsetzungen, Ordnungsvorstellungen oder Vorbilder zur Verfügung, anhand derer sie ihre Entscheidungen für die Identitätsbildung orientieren können. Selbst die Wahl dieser Zielsetzungen, Ordnungsvorstellung und Vorbilder ist individuell zu verantworten (wird zum wesentlichen Teil der Identität) und zugleich nicht mehr ausschließen zu können, dass einmal getroffene Wahlen stabil sind, d.h. durch zukünftige Erfahrungen und Herausforderungen nicht in krisenhafte Hinterfragungen gestützt werden. Beck prognostiziert vor diesem Hintergrund eine zunehmende Individualisierung von Lebenslagen und das Entstehen hoch individueller Bastelbiographien.²²

„Das bedeutet: durch institutionelle und lebensgeschichtliche Vorgaben entstehen gleichsam Bausätze biographischer Kombinationsmöglichkeiten. Im Übergang von der Normal zur Wahlbiographie bildet sich der konfliktvolle und historisch uneingeübte Typus der Bastelbiographie“²³.

Angesichts dieser Gesellschaftsdiagnosen werden in der heutigen Identitätsforschung zunehmend zentrale Annahmen des lange Zeit führenden Identitätskonzepts von Erikson problematisiert. Befragt wird, ob es nicht,

„mit seiner Betonung von Kontinuität, Kohärenz und Identität als eines in der Adoleszenz zu akkumulierenden Besitzstandes persönlicher Sicherheit und Klarheit zunehmend die Passform verliert [...]“²⁴

²² Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, dass die Biographie der Individuen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird.

²³ Beck 1986, S. 216 f.

²⁴ Schwarte 2002, S. 261.

Zwar mögen konzeptuelle Annahmen wie die Prägung von individuellen Lebensphasen durch bestimmte Thematiken die krisenhaft erlebt und bearbeitet werden, weiterhin relevant sein. Mit welcher Sicherheit allerdings bestimmte Themen weiterhin vorrangig bestimmten Lebensphasen zugeordnet werden können und ob das Leben weiterhin als ein relativ wohlgeordnetes, regressionsloses, aufeinander aufbauendes Beantworten bestimmter Fragestellungen beschreibbar bleibt, scheint fraglich.

Weiterhin wichtig erscheint Eriksons Modell aber mit seinen Hinweisen, unter welchen traditionell gegebenen oder fehlenden Rahmenbedingungen es Individuen möglich gewesen ist und weiterhin möglich sein könnte, eine stabile Identität auszubilden. Zumindest wenn es ein gesetztes staatliches Ziel wäre, Kinder und Jugendlichen eine stabile Identität zu ermöglichen – und z.B. mit Walden III alle gestalterischen Möglichkeiten bestehen – kann Erikson Konzeption von Identitätsentwicklung dabei orientieren, welche Aufgabenstellungen (Herausforderungen) in welchen Lebensaltern den Kindern und Jugendlichen am ehesten innerlich entsprechen bzw. wie ein günstiges soziales Umfeld von Erwartungen und Vorgaben, Kinder und Jugendlichen helfen kann sich produktiv und schöpferisch mit ihrer Identität auseinander zu setzen. Andererseits könnte Walden III aber auch eine Chance sein, Kinder und Jugendliche vorsichtig und in einem kontrollierten Umfeld mit den Herausforderungen einer selbstverantworteten Erfindung von „Bastelidentitäten“ zu konfrontieren, damit sie auch mit ihren voraussichtlichen Bastelbiographien in der Risikogesellschaft ein glückliches und für sie sinnvolles Leben führen können. Schließlich ist Walden III als eine hervorragende Gelegenheit anzusehen, dass Kinder und Jugendliche verschiedene Entscheidungsoptionen ausprobieren und sich mit mehr Sicherheit für eine eigene Lebensvorstellung und Lebensplanung entscheiden können. Ein weiterer positiver Effekt wäre, dass die Kinder und Jugendlichen in der Simulation die Konstruiertheit (den Bastel- und Entscheidungscharakter) der eigenen Identität besser erleben und reflektieren könnten und so auf reale gesellschaftlichen Anforderungen der eigenen „Umerfindung“ in Bastelbiographien besser vorbereitet wären.

4. Argumente für eine Identitätspädagogik

Bisher wurden zwar Modelle der Identitätsentwicklung und ihre mögliche Bedeutung für die Gestaltung von Lerngelegenheiten der Identität diskutiert, unberücksichtigt blieb dabei die Frage, ob sich die Gesellschaft der Staat für die Identitätsentwicklung der einzelnen Bürger interessieren sollte. Anders gefragt: Sollte es einen staatlichen Bildungsauftrag der Identitätserziehung geben? Brauchen wir eine Identitätspädagogik in Kindergarten und Schule?

Im Folgenden soll hier die Position vertreten und begründet werden, dass diese Fragen mit „Ja“ beantwortet werden müssten. Dazu soll im Weiteren erörtert werden, dass es erhebliche gesellschaftliche Folgen (und Kosten) hat, wenn Individuen in ihren Selbstfindungsprozessen keinen Halt und keine Lösung findet. Der These, dass es sich bei der Identität um eine private Angelegenheit der einzelnen Bürgerinnen und Bürger handele, wird so die Perspektive der gesamtgesellschaftlichen Wohlfahrt aller Bürger entgegengehalten. Das Beispiel an dem die Argumente entfaltet werden sollen, ist der weitgehend unstrittige Zusammenhang von individueller Gewaltbereitschaft/Aggressivität und ungesicherter Identität.

Eine unzureichende Identität gilt schließlich in der Sozialisationsforschung als eine der entscheidenden Ursachen für Intoleranz und Gewalttätigkeit. Wie auch schon durch Erikson bewiesen, sind identitätsunsichere Menschen extrem intolerant und auch gewalttätig und grausam, um auf diese Weise Identität zu gewinnen.

„Der Schlüssel zum Verständnis dieses Zusammenhanges liegt im Urbedürfnis des Menschen nach Anerkennung. Wird dieses Bedürfnis durch die Mitmenschen, die Anerkennung gewähren können und müssen, nicht in hinreichendem Maße befriedigt, so kann - nicht wird! - dies dazu führen, dass der junge Mensch mit mangelnder Identität gewalttätig wird, um sich dadurch Anerkennung zu verschaffen, dass er wenigstens auf diese Weise wahrgenommen wird - und sei es mit Empörung oder gar Entsetzen über ihn als Bürgerschreck oder gar als Zivilisationsfeind“²⁵.

Generell sind drei Ansätze bzw. Thesen zu unterscheiden, wie die Gewalttätigkeit von Individuen als Folge unsicherer Identitäten zu erklären ist:

- Gewalttätigkeit als Suche nach verhaltenssichernder Gewissheit,
- Gewalttätigkeit als Folge misslungener Adoleszenzkrise-Bewältigung und
- Gewalttätigkeit als Suche nach stabilisierenden Ersatz-Identitäten.

Heitmeyer ist ein Vertreter der ersten These.

„Er sieht im Verlust an kollektiver Identitätsbildung infolge allgemeiner gesellschaftlicher Desintegrationsprozesse entscheidende Erschwernisse der gegenwärtigen individuellen Identitätsbildungsprozesse“²⁶.

Einen graphischen Überblick über Heitmeyers Konzept der Identitätsbildung gibt Abbildung 4; zugleich illustriert sie die wesentlichen Zusammenhänge der ersten These als Gewaltbereitschaft als Suche nach Gewissheit und

²⁵ Ebd., S. 266.

²⁶ Ebd., S. 268.

Sicherheit. Angenommen wird dabei, dass ein zu großer gesellschaftlicher Einforderungsdruck sowie eine ungenügende Rückenstärkung oder Anerkennung bei Jugendlichen erhebliche Probleme der Identitätsfindung hervorrufen. Sie fühlten sich in einer destabilisierten Gesellschaft weitgehend allein gelassen, und hätten den Eindruck, dass von ihnen eine individuelle Bewältigung von Problemen erwartet werde, die kollektiv verursacht seien. Gewalt erhalte so für die Jugendlichen eine so hohe Attraktivität, da sie in ihr eine Gelegenheit sehen würden,

„sichtbare Spuren im gesellschaftlichen Handlungsprozess [zu, M.R.] hinterlassen und die von ihnen empfundene Ohnmacht [zu, M.R.] überwinden. Gewalthandeln ist ein Zeichen dafür, dass man in sozialen Interaktionen identifizierbar ist, in einer ganz besonderen Weise also Identität gewinnt“²⁷.

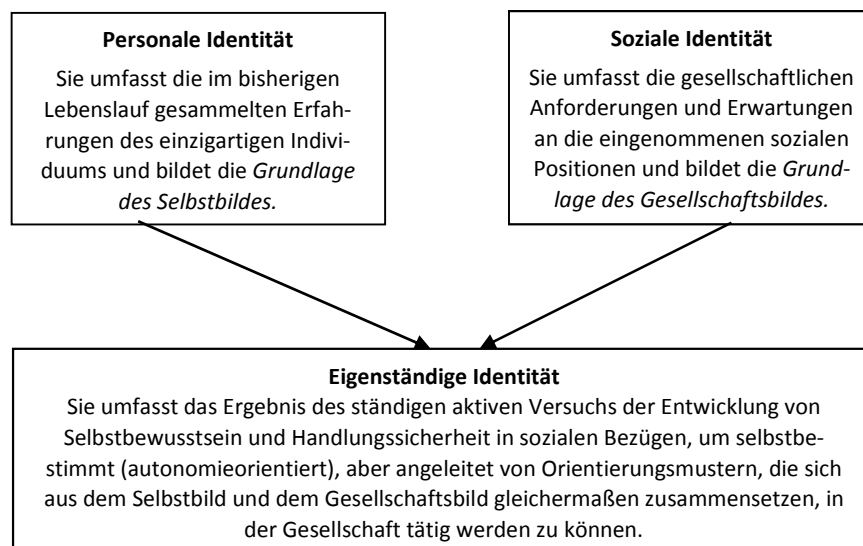


Abb. 4: Heitmeyers Konzept der Entwicklung einer Eigenständigen Identität als Synthese aus Personaler Identität und Sozialer Identität (nach Schwarte 2002, S. 270).

Ulrich Oevermann vertritt die zweite These, demnach die Anfälligkeit für rechtsextremistische Orientierung und Gewalttätigkeit eine Folge der misslungenen Bewältigung von Adoleszenzkrise sei:

²⁷ Heitmeyer 1985, S. 98.

„Die rechtsextremistischen Jugendlichen wählen die Nazi-Symbole und rassistischen Parolen und üben Gewalttaten mit rechteextremistischen Begründungen aus, weil diese ethisch und sittlich in der Bundesrepublik aufgrund der deutschen Geschichte in besonderem Maße widerwärtig und bössartig sind und einen hohen Provokationswert haben“²⁸.

Das Syndrom der Provokation durch Verletzung der Sittlichkeit verbände sich, so Oevermann, mit einer deutlich gestiegenen Gewaltbereitschaft und Enthemmung des Aggressionstriebes bei Jugendlichen. Der idealtypische adoleszente Gewalttäter leide unter schwer gestörten familiären Verhältnissen und sei infolgedessen von seinem Zuhause her anker- und wurzellos sowie sozial isoliert. Er könne sich mit Gleichaltrigen nur in negativ gestimmter Gemeinschaft zusammenfinden.

„In dieser Situation ohne familiärer Bindung, ohne schulische Anerkennung, ohne zukunftsfüllende Aussichten auf ein sinnvolles Leben wächst die Wahrscheinlichkeit, sich sozial in dem angewachsenen Defizit sozialer Anerkennung, [...] durch extreme Signale, [...] eine Bedeutung, eine Macht zu verschaffen, und sei es nur negativ“²⁹.

Ein Verfechter der dritten These ist Hans-Dieter König. Er geht davon aus, dass Gewalttätigkeit als Suche nach stabilisierenden Ersatz-Identitäten aufzufassen ist. Seine Position baut auf damit auf Heitmeyers These und ergänzt sie um einen wesentlichen Punkt. Es seien nicht nur sozialstrukturelle Rahmenbedingungen und sozioökonomische Krisensituation zu beachten, sondern zugleich in den Blick zu nehmen richten,

„dass die innere Verarbeitung der äußeren Realität von der im Verlauf einer Lebensgeschichte entfalteten Identität abhängt, deren basale Strukturen in familiären Sozialisationsprozessen hergestellt werden und in der Adoleszenz reorganisiert werden“³⁰.

König betont, die ungeheuren und gesellschaftlich nachhaltig wirkenden Kräfte, welche entfaltet werden, wenn die Gewalttätigkeit von Jugendlichen mit einer Rebellion gegen in autoritären Erziehungsstrukturen unterdrückte bzw. nicht aufgearbeitete Affekte zurückzuführen seien. Die Jugendlichen würden so individuell und gesellschaftlich unproduktiven Antworten neigen.

Sie „verschaffen sich eine das Selbst stabilisierende Ersatzidentität durch eine Weltanschauung mit deren Hilfe die falsche Antwort auf die beunruhigende sozialen Fragen mit der falschen Antwort auf die ungelösten

²⁸ Oevermann 1998, S. 86.

²⁹ Ebd., S. 111.

³⁰ König 1998, S. 281.

*Triebkonflikte bzw. Störungen der Selbstregulation zu einem unangreifbaren Bollwerk verbunden werden.*³¹

Alle drei Thesen machen deutlich, dass die zentralen Probleme einer misslungenen Identitätsfindung als Basis von Gewaltverhalten in den Sozialisationsbedingungen zu verorten sind. In der Gestaltung identitätsförderlicher Sozialisationsbedingungen ist entsprechend ein wichtiger Ansatz für die Bekämpfung der Ursachen insbesondere jugendlicher Gewalt zu sehen. Kompensiert bzw. verhindert werden müssen insbesondere Mängel an Zuwendung und Anerkennung, um das Selbstwertgefühl und die Zukunftsperspektive von Kindern und Jugendlichen zu stärken und zu stabilisieren.³²

Für die Vermittlung von Zuwendung und Anerkennung sind zwar traditionell die Familien „zuständig“; ein wesentliches Element der Diagnose von jugendlicher Gewaltbereitschaft als auch aktueller Gesellschaftsentwicklung (Stichwort: Risikogesellschaft) ist allerdings gerade, dass diese zunehmend wichtigere Leistung in zunehmenden Maße von Familien nicht geleistet wird, da diese selbst sich als basale Strukturen der Gesellschaft destabilisieren. Insofern ist ohne gesamtgesellschaftliche bzw. staatliche Interventionen von einer weiter zunehmenden jugendlichen Gewaltbereitschaft auszugehen. Umgekehrt formuliert, scheint auf längere Sicht eine stärkere familienersetzende Aktivität des Staates unausweichlich. Der aktuelle Aufbau von Ganztagschulen und ebenso von frühkindlichen Betreuungseinrichtungen inklusive Familienzentren weißt schon in diese Richtung.

Dass sich aus diesen Anfängen ein explizites Programm staatlich verantworteter Identitätsbildung entwickeln und als Leitmotiv einer computersimulierten Lernwelt Walden III etablieren könnte, scheint dabei zumindest denkbar.

5 Identitätsentwicklungsfördernde Sozialisationsbedingungen

Doch wie ist es möglich auf die Identitätsentwicklung einen positiven Einfluss zu nehmen? Was sind günstigen Sozialisationsbedingungen und wie können diese außerhalb von Familien hergestellt werden? Diese Fragen zu den gesellschaftlich bzw. pädagogisch bereitzustellenden Bedingungen gelingender Identitätsbildung sind Gegenstand des folgenden Abschnitts.

Unter der Berücksichtigung ihrer Bedeutung für eine gelingende oder misslingende Identitätsentwicklung fordern nicht wenige Wissenschaftler das Selbstwertgefühl als zentrales Erziehungsziel für Schulen aufzunehmen. Tausch

³¹ Ebd., S. 306.

³² Vgl. Schwarte 2002, S. 276.

beispielsweise spricht sich für die zielgerichtete Förderung der Selbstachtung von Kindern und Jugendlichen aus.³³

Grundlegend zur Förderung eines positiven, aber nicht übersteigerten Selbstwertgefühls wäre es, so lässt sich schon aus den bisherigen Darstellungen folgern, die Lerngelegenheiten so zu gestalten, dass die Kinder und Jugendlichen dauerhaft und gesichert Empfindungen des Wohlbefindens, der Selbstzufriedenheit, der Selbstakzeptanz und Selbstachtung entwickeln können. Ihnen sollte ermöglicht werden, selbstständiges und unabhängiges Handeln als sinn- und wirkungsvoll zu erleben. Dabei ist zu beachten, dass sich individuelle Identitäten hochgradig situativ und themenspezifisch entwickeln und sich entsprechend die Aufgabe einer differenzierten Identitätsförderung stellt, die Aspekte des Geschlechts, des Alters, verschiedener sozialer Kontexte wie Schule, Beruf oder auch politische Überzeugungen ausreichend berücksichtigt.³⁴

Die große Schwierigkeit der Umsetzung einer Identitätspädagogik liegt dabei darin, dass sich Identität nicht einfach lehren oder in einem schrittweisen Curriculum abbilden lässt, sondern dass es sich hierbei um eine langfristige, sehr individuelle, an der Individualität der Lernenden ausgerichtet Aktivität sein muss, die letztlich auf die Unterstützung und Begleitung der Eigenaktivität der Lernenden begrenzt bleibt. Dennoch ist der Einfluss der Pädagoginnen und Pädagogen als anwesende und handelnde Personen als auch die pädagogischen Institutionen mit ihren organisationalen Bedingungen und Regeln nicht zu unterschätzen.³⁵ Bei einem so individuellen und innerlichen Prozess wie der Identitätsfindung eines Kindes oder Jugendlichen ist die zielgerichtete Gestaltung und Steuerung günstiger Umweltbedingungen vielmehr die zentrale Größe über die überhaupt eine externe Einflussnahme möglich scheint. Umso mehr ist mit dem Bildungsforscher Helmut Fend zu fragen:

„welche Umweltbedingungen sind entwicklungsförderlich, welche führen also über die Stützung produktiver Bewältigungsprozesse zu psychischen Strukturen, die wiederum Ausgangspunkt für die Bewältigung noch anspruchsvollerer Aufgaben werden könnten?“³⁶

Fend selbst gibt Antwort und bestimmt vier zentrale Aspekte zur Gestaltung von Umweltbedingungen, die für die Entwicklung der selbst- und sozialbezogenen Komponenten einer Persönlichkeit grundlegend seien. Relevant für die Konzeption von Lernsituation wie z.B. die Simulation Walden III wären mit Fend:

³³ Tausch, herangezogen mit Döbert/Nummer-Winkler 1982, S. 9.

³⁴ Vgl. Haußer 1983, S. 210.

³⁵ Vgl. ebd., S. 211.

³⁶ Fend 1990, S. 33f.

- Realisierbarkeit der Erwartungen: Soziale Erwartungen an die Kinder sollten prinzipiell erfüllbar sein und die Auseinandersetzung mit ihnen fördern.³⁷ „Die Erwartungen in einer guten Umwelt belassen einen Heranwachsenden nicht in dem Zustand, in dem er sich entwicklungsbedingt befindet. Sie fordern ihn vielmehr heraus, sich zu verändern. Solche Umwelten repräsentieren ein optimales normatives Entwicklungsprogramm“. (Weiterentwicklungs-These)³⁸
- Förderung von Konfliktfähigkeit: Den Kindern soll eine Vielzahl von Erwartungen und Anforderungen entgegen gestellt werden. Diese sollen hohe Erfolgsmöglichkeiten bereitstellen und Fähigkeiten herausfordern, in soziale Situationen im Hinblick auf Konflikte soziale Erwartungen und Standpunkte zu analysieren und im eigenen Handeln zwischen unterschiedlichen Anforderungen zu vermitteln³⁹. „In einem uniformen und völlig homogenen Erwartungskontext bleibt die Fähigkeit unterentwickelt, selbständige Überzeugungen aufzubauen“. (Konfliktinduktions-These)⁴⁰
- Elastizität der Erwartungen und Forderungen: Anforderungen und Normen sollten prinzipiell reflektierbar und rational diskutierbar angeboten werden,⁴¹ so dass „sowohl persönliche Distanzierungen als auch an Einsicht gebundene Identifikationen möglich sind“. (Aushandlungs-These)⁴²
- Klima der Verständigung: Die sozialen Interaktionsprozesse sollten auf Verständigung ausgerichtet werden, nicht an striktem Gehorsam. Dadurch bekommen die Beteiligten das Gefühl⁴³ „grundsätzlich in ihren Bedürfnissen, Gefühlen und Meinungen ernst genommen und persönlich akzeptiert zu werden“. (Akzeptanz-These)⁴⁴

Kurz gesagt: Die Umwelt- bzw. Lernbedingungen – z.B. in Walden III – sollten insgesamt so designt sein, dass eine Stärkung der Person in Mittelpunkt steht, die sich angesichts der Bewältigung altersspezifischer Anforderungen als kompetent erleben kann.⁴⁵

³⁷ Vgl. Schwarte 2002, S. 278.

³⁸ Fend 1990, S. 33f.

³⁹ Vgl. Schwarte 2002, S. 278.

⁴⁰ Fend 1990, S. 33f.

⁴¹ Vgl. Schwarte 2002, S. 278.

⁴² Fend 1990, S. 33f.

⁴³ Vgl. Schwarte 2002, S. 278.

⁴⁴ Fend 1990, S. 33f.

⁴⁵ Vgl. Schwarte 2002, S. 278f.

6. Abschlussbetrachtung und Bezugnahme auf Walden III

Die Ergebnisse, der hier vorgelegten Untersuchung zur Identität und Identitätsentwicklung als pädagogische Aufgabe, sollen nun abschließend für die Konzeption einer Lernsimulation Walden III zusammengefasst werden. Walden III müsste – unabhängig von den einzelnen Aufgaben und Themen der Simulation – ein Sozialisationsmilieu enthalten, welches folgende Bedingungen erfüllt:

Erstens sollte das Milieu optimales Entwicklungsprogramm stützen und implizieren, welches in den Anforderungsstrukturen der vorgegebenen Herausforderungen günstige Relationen und Differenzen zwischen dem Ist- und Soll-Zustand des Individuums enthält.

Zweitens sollte das Milieu eine schützende und bergende Atmosphäre ergeben, in der Kinder und Jugendliche Akzeptanz und eine emotional stabile Beziehung erleben können.

Auch für die Simulation sollte drittens von dem Ansatz „Fördern durch Fordern“ ausgegangen werden, da eine völlige konfliktfreie bzw. spaßorientierte Gestaltung des Identitätsfindungsprozess dauerhaft wenig hilfreich erscheint.

Die Lernsimulation sollte viertens umfangreiche Gelegenheiten bieten individuelle Konflikte und Probleme zu reflektieren und aufzuarbeiten. Hierzu sind auch Mediatoren als Prozessbegleiter vorzusehen.

Zudem müsste fünftens bei der Gestaltung der Lernwelt, darauf geachtet werden die Kinder und Jugendlichen vor Erfahrungen, die eine optimale Identitätsbildung behindern wie z.B. Traumatisierungen und Diskriminierungen, geschützt sind, ohne ihnen zugleich eine „heile Welt“ vorzugaukeln.

Mit den vorgelegten Recherchen ist schließlich ein zentraler Einwand gegen eine staatlich bzw. institutionell verantwortete Identitätsbildung weitgehend auszuräumen: nämlich die unterstellte Gefahr einer Standardisierung und Gleichförmigkeit der so geförderten Identitäten.

Gerade indem pädagogisch nur die Umweltbedingungen zugänglich sind, der Prozess der Identitätskonstruktion aber ein innerlicher der jeweiligen Individuen ist, scheint die Problematik einer standardisierten Zurichtung minimal. Zudem bringen pädagogische Maßnahmen, die sich auf die Förderung der Eigenaktivität und der individuellen Interessen der Lernenden orientieren, schon vom Ansatz her Verschiedenes hervor, obwohl sie methodisch womöglich immer wieder ähnlich strukturiert sind.

Christian Kassyda / Kai Kittelmann / Julian Ludwig /

Eleonora Mutscher

Erziehung zur Mündigkeit als Bestandteil der Demokratieerziehung

Walden III soll nicht nur eine Lernsimulation sein, in der schier alles machbar scheint – als normativer Rahmen ist dieser Lernwelt vorgegeben, dass sie die heute in der Bundesrepublik existenten staatsorganisatorischen Prinzipien und grundgesetzlichen Normsetzungen aufgreifen und zielgerichtet verwirklichen soll. Der folgende Beitrag interessiert sich vor diesem Hintergrund für den grundgesetzlich abzuleitenden Auftrag einer staatlich gesicherten Demokratieerziehung. In der Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Grundlagenliteratur identifizieren die Autorin und Autoren das Ziel einer Erziehung zur Mündigkeit bzw. mündiger Bürgerinnen und Bürger als zentralen Fundament einer demokratischen Gesellschaft und damit auch der Demokratiepädagogik. Der Beitrag behält dabei die Anwendungsperspektive auf Walden III konsequent im Blick: welche Grundsätze sollten die Mündigkeitserziehung in der Lernsimulation leiten – und welche erzieherischen Dilemmata setzen einer potentiellen Umsetzung dieses Erziehungszieles in Computersimulation kaum zu überwindende und damit grundlegend bedenkenswerte Grenzen: Wie ist es möglich, zu erlernen und zu erfahren, dass man frei handeln kann, wenn hierfür „nur“ eine vollständig voraussehbar-programmierte (von Kausalgesetzhlichkeiten bestimmte) Umwelt zur Verfügung steht?

1. Einleitung

Unseren Beitrag möchten wir ein Zitat beginnen, das auch schon einen aktuellen Sammelband zum Thema „Erziehung und Mündigkeit“ motiviert hat:

„Von Erwachsenen Menschen wird in der Regel erwartet, dass sie in der Lage sind, ein selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben zu führen.“¹

Für Pädagogen und konsequenterweise dann auch für Erziehungswissenschaftler² verbindet sich eine solche allgemeine gesellschaftliche Erwartung schnell

¹ Eidam/Hoyer 2006, S. 7.

² „Verbum hoc, si quis tam masculas quam feminas complectitur“ (Corpus Iuris Civilis Dig. L., 16,1). Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und um das Verständnis zu erleichtern, haben wir

mit der Frage, wie man zu dieser Lebensart und Selbstverantwortung kommen bzw. wie man sie erzieherisch hervorbringen kann. Welche Wege und Verfahren sind geeignet und wer soll mit wem die Verantwortung für das Erreichen dieses Zielzustandes übernehmen?

Im Rahmen unseres Masterstudiums erhielten wir im Seminar ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ die Möglichkeit, in einen Erziehungsroman gestaltend einzugreifen. Dieser Roman orientiert sich an dem utopischen Erziehungsroman „Walden Two“ von Burrhus Frederic Skinner, welcher das Leben von einer durch operante Konditionierung geformten Gemeinschaft darstellt. Unsere Projektgruppe, bestehend aus vier Gruppenmitgliedern, stellte sich der gegebenen Aufgabe, sich mit den „Möglichkeiten und Grenzen der bewusstrationalen und gesellschaftlich tragfähigen Gestaltbarkeit ‚idealer‘ Erziehungssituation auseinanderzusetzen.“³ Unter dem Titel ‚Walden III‘ konnten sich die Teilnehmer des Seminars, in den Rahmenbedingungen einer leicht idealisierten Zukunftsgesellschaft der heutigen bundesdeutschen Gegenwartsgesellschaft, ein Thema frei wählen.

Inspiziert durch die aktuellen Geschehnisse in der arabischen Welt, welche eine Um- und Neugestaltung bzw. eine Infragestellung der dort gegebenen Gesellschafts- und Staatsformen beinhaltet, wendeten wir uns der Frage zu: ‚Wie kann auf ideale Weise zur Mündigkeit (als integraler Bestandteil einer Demokratieerziehung) erzogen werden?‘ Dabei wird sich zu Beginn der Ausarbeitung den einzelnen Begriffen Demokratie, Mündigkeit, Erziehung sowie Demokratiepädagogik literaturbasiert zugewendet. Dies stellt dann die Basis für die weitere Arbeit dar. In einem nächsten Schritt sollen die Rahmenbedingungen, welche zur Erziehung notwendig sind, wie beispielsweise die Frage nach dem Erziehungsauftrag, geklärt werden. Im Hauptteil der Ausarbeitung wird sich der Frage nach der idealen Erziehungsform im Hinblick auf Mündigkeit und Demokratie zugewendet. Abgeschlossen wird die Arbeit mit einem Fazit und einer kritischen Selbstreflexion.

Die gesamte Ausarbeitung basiert auf einer kritischen Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur. Überlegungen zur Ausgestaltung der Simulation werden dafür durch eine kursive Schreibweise hervorgehoben. Den Rahmen unserer Simulation stellt, wie bereits beschrieben, die Bundesrepublik Deutschland mit ihren gegebenen Gesetzen, Verordnungen und Grundsätzen dar. Die Zielgruppe der gedachten Simulation sollen alle Kinder und Jugendlichen sein, welche Bürger der BRD sind. Die Simulation soll sich „nur“ auf Schule, d.h. auf

uns erlaubt, lediglich die männliche Form der Personenschreibweise zu verwenden (Bsp.: Schüler statt Schüler/innen). Damit ist das weibliche Pendant immer gleichzeitig mit umfasst.

³ Vgl. den einleitenden Beitrag von Rürup in diesem Band.

eine außerhalb von Familie und Privatleben angesiedelte Organisation mit spezifischen Erwartungen und Zielvorstellungen beziehen, wie sie z.B. in einem Lehrplan bzw. Curriculum festgehalten sind. Andere Aspekte des täglichen Lebens, welche ebenfalls einen Einfluss auf die Erziehung zur Mündigkeit haben können, wie beispielsweise die Familie, die Gesellschaft, der wirtschaftliche Rahmen etc., sollen hier bewusst keine Berücksichtigung finden. Des Weiteren stellt die Erziehung zur Mündigkeit, wie zu einem späteren Zeitpunkt dargestellt wird, keinen abschließenden Prozess dar. Vielmehr ist es Aufgabe des Individuums, einen täglichen Beitrag zum Erhalt der eigenen Mündigkeit zu leisten. Deshalb wird in der Simulation auch lediglich die Basis zur Mündigkeit geschaffen, welche im Anschluss selbstverantwortlich durch das Individuum erhalten werden muss.

2. Definition von Begrifflichkeiten

Im folgenden Kapitel sollen die zentralen Begriffe der Ausarbeitung definiert werden: Demokratie, Mündigkeit, Erziehung und Demokratiepädagogik. Damit soll eine konzeptuelle Basis und ein gemeinsames Verständnis für die darauf folgenden Erörterungen in den Kapiteln 3 bis 5 geschaffen werden.

2.1 Demokratie

„Demokratie zu definieren ist einfach und schwierig zugleich. Einfach, denn es kann bei Demokratie, solange der Begriff nicht missbräuchlich verwendet wird, niemals um etwas anderes gehen als die Organisation des Gemeinwesens nach dem Grundsatz der politischen Gleichheit der Bürger. Schwierig ist die Definition dennoch, weil fast alles, was über den klaren Grundsatz hinausgeht, mehr als nur einer Antwort zugänglich ist und in vielen Fällen umso schwerer zu entscheiden ist, je komplexer die modernen Gesellschaften werden.“⁴

Der Staat ist der Dreh- und Angelpunkt der sozialen Beziehungen zwischen Menschen - viele dieser durch die soziale Zusammengehörigkeit entstandenen Staaten führen das Wort Demokratie in ihrem Namen, oder bezeichnen sich selbst als demokratisch.⁵ Als Beispiel seien hierfür die Demokratische Republik Kongo und die Bundesrepublik Deutschland angeführt. Offensichtlich ist, dass zwischen beiden Beispielen vielfältige Unterschiede bestehen, obwohl beide

⁴ Meyer 2009, S. 11.

⁵ Vgl. Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Artikel 20 sowie den Namen Demokratische Republik Kongo.

von sich erklären, demokratisch zu sein. Die Unterscheidungen betreffen unter anderem die geographische Lage, die historische Entstehung und damit den staatsbegründenden Wertebezug sowie den Aufbau des Staates.

Die reine Bezeichnung ‚demokratischer Staat‘ oder der Verweis auf den demokratischen Aufbau desselben ist kein ausreichender Prädiktor für das Ausmaß oder den Inhalt von Demokratie. Ein Beispiel der jüngsten Geschichte ist die Deutsche Demokratische Republik – einem Staat, der sowohl in der Namensgebung als auch im politischen Selbstverständnis grunddemokratisch gewesen sein will, wird nach dem Beitritt zur Bundesrepublik Deutschland attestiert, dass der Demokratiegedanke weitestgehend nur ‚auf dem Papier‘ bestanden habe und die Realität eine andere gewesen sei.⁶

Was also bedeutet es also, tatsächlich in einer Demokratie zu leben? Die Klärung dieser Frage soll Inhalt des nachfolgenden Kapitels sein. Wichtig ist, dass die dargestellten Ansichten und Definitionsversuche aus einer westlich und bundesdeutsch geprägten Auffassung des Demokratieverständnisses stammen.

Das Wort „Demokratie“ ist eine Zusammensetzung aus den griechischen Wörtern *dēmos* (Volk) und *kratía* (Herrschaft) und beschreibt die vorherrschende Staatsform in der westlichen Welt. Erstmals wurde die Zusammensetzung dieser beiden Worte im 6. Jahrhundert vor Christus im griechischen Attika erwähnt. Die Grundidee eines demokratischen Staates stammt aus den griechischen Stadtstaaten und verbreitete sich von dort aus in große Teile der Welt, wo sie nach und nach an landestypische Gegebenheiten und landestypische Verfahrensweisen adaptiert wurde.

Kennzeichen einer Demokratie sind die gemeinschaftlichen Entscheidungsfindungen eines Volkes. Vorbehaltlich der gemeinsamen Akzeptanz der Zugehörigkeit zu einem Staat und dessen Territorium müssen durch das Volk festgelegte Regeln für das Finden und Treffen von Entscheidungen gefunden werden.

Diese Entscheidungsfindungsprozesse sind dadurch gekennzeichnet, dass alle (entscheidungsberechtigten) Teile des Volkes an der Entscheidung entweder direkt (durch Referendum/Volksbefragung) oder indirekt (durch vorherige Wahl eines Vertreters mit Entscheidungsbefugnis) beteiligt werden.

Durch die Auswahl zwischen verschiedenen Gruppierungen, welche sich für die Übernahme der Regierungsgewalt anbieten, kommt es im Zuge einer Wahl (= Entscheidungsprozess) zwangsläufig zu einem Gewinner und einem Verlierer. Durch vorher festgelegte Regularien ist der Zeitraum der Machtübernahme determiniert. Somit steht nach Ablauf der Amtszeit die Vergabe der

⁶ Hier wird u.a. auf die wiederholten Wahlergebnisse der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands mit einer Zustimmung von 99% rekuriert.

Regierungsgewalt erneut zur Disposition. Downs definiert das Wesen der demokratischen Regierungsform wie folgt⁷:

1. Jeweils eine Partei (oder Koalition von Parteien) wird durch das Volk zur Ausübung der staatlichen Herrschaft gewählt
2. Solche Wahlen werden in periodischen Zeitabständen abgehalten, deren Dauer die Partei, die an der Macht ist, nicht im Alleingang ändern kann.
3. Alle Erwachsenen, die dieser Gesellschaft ständig angehören, geistig gesund sind und die Gesetze des Landes befolgen, sind berechtigt, bei jeder solchen Wahl ihre Stimme abzugeben. Jeder Wähler darf bei jeder Wahl eine und nur eine Stimme abgeben.
4. Jede Partei (oder Koalition), die von der Mehrheit der Wähler unterstützt wird, ist berechtigt, die Regierungsgewalt bis zur nächsten Wahl zu übernehmen.
5. Die Parteien, die die Wahl verloren haben, versuchen niemals, die Siegerpartei (oder -parteien) mit Gewalt oder durch irgendein ungesetzliches Mittel an der Amtsübernahme zu hindern.
6. Die Partei, die an der Macht ist, versucht niemals, die politische Tätigkeit ihrer Bürger oder Parteien zu beschränken, solange diese nicht versuchen, die Regierung mit Gewalt zu stürzen.
7. Bei jeder Wahl gibt es zwei oder mehrere Parteien, die um die Kontrolle des Regierungsapparates konkurrieren.

Wie bereits erwähnt stammen die oben angeführten Punkte aus einer westlich geprägten Sichtweise auf den Demokratiebegriff. Grundsätzlich können diese Punkte für die Bundesrepublik Deutschland als gegeben angenommen werden, jedoch lassen sich bei genauerer Betrachtung auch Einschränkungen der Thesen finden.

Für die Bundesrepublik Deutschland trifft Punkt 2 nur bedingt zu. Es besteht die Möglichkeit, Entscheidungen bezüglich der Länge von Legislaturperioden mittels einer 2/3 Mehrheit des Deutschen Bundestages und des Bundesrates zu ändern⁸ – nach der Definition Downs stünde dies demokratischem Verhalten konträr gegenüber.⁹

⁷ Vgl. Downs in Wildemann 1968.

⁸ Vgl. Art. 39 und Art. 76-79 Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG)

⁹ Das deutsche Grundgesetz, als Gesetz mit Verfassungscharakter, kann nur durch ein Gesetz geändert werden, das den Wortlaut desselben ausdrücklich verändert oder ergänzt. Ein solches Gesetz bedarf der Zustimmung von jeweils zwei Dritteln der Mitglieder des Bundestages und des Bundesrates. *Allerdings sind bestimmte Aussagen des Grundgesetzes von einer solchen gesetzlichen Änderungsmöglichkeit ausgenommen (Art 79 Abs. 3 GG). Darunter fällt auch Artikel 20 GG, der neben den Prinzipien des sozialen und demokratischen Bundesstaates*

Weiterhin ist Punkt 6 kritisch zu hinterfragen – unstrittig ist, dass regierende Parteien sehr wohl die politische Tätigkeit ihrer Bürger beschränken könnten. Denkbar ist unter anderem die Heraufsetzung der Altersgrenzen für das aktive und passive Wahlrecht. Mithilfe dieser Maßnahme wäre ein Teil der vormals stimmberechtigten Bürger aus dem demokratischen Wahlverfahren ausgeschlossen, trotzdem würde diese Regierung vermutlich immer noch demokratisch legitimiert sein.

Über die verschiedenen Formen von Demokratie und deren Grad der Ausprägung ließen sich noch viele weitere Facetten abbilden, was im Rahmen dieser Arbeit aber nicht möglich ist. Zusammenfassend lässt sich Demokratie als Form verstehen, durch die das Leben in der Gemeinschaft organisiert wird und in der möglichst alle Meinungen und Ansichten toleriert und in Entscheidungsprozesse mit einbezogen werden. Somit ist Demokratie

„nicht nur auf Parlamentarismus beschränkt, sondern ... sie [stellt vielmehr] eine Aufforderung an jeden einzelnen ... [dar], sich für die vielfältigen Fragen zu interessieren, die die Existenz und das gute Funktionieren des Staates betreffen“¹⁰.

2.2 Mündigkeit als Teil oder Voraussetzung zur Demokratisierung/ Demokratie

„Eine der wichtigsten Voraussetzungen für Demokratie ist Mündigkeit.“

Diese These, welche im folgenden Kapitel im Fokus steht, beinhaltet mehr als nur Volljährigkeit, welche im Rechtssystem der Bundesrepublik Deutschland verankert ist. In Deutschland wird die Volljährigkeit mit der Vollendung des 18. Lebensjahres erreicht.¹¹ Das Erreichen dieser Altersgrenze muss jedoch nicht zwangsläufig mit der persönlichen Mündigkeit eines Individuums einhergehen. So kann ein Heranwachsender auch ohne Erreichung des 18. Lebensjahres ein mündiger Bürger sein - und doch wird in dem Rechtssystem der BRD zur Teilhabe an der Demokratie ein gewisses, mit Mündigkeit konnotiertes Alter herangezogen. Das Individuum erhält damit die volle Geschäftsfähigkeit, sowie das passive und aktive Wahlrecht.¹² Das Engagieren in einem Ehrenamt, die Teilnahme an Demonstrationen oder die Mitgliedschaft in einer Partei sind hingegen nicht an diese Altersgrenze geknüpft. Ebenso sind Menschen mit kognitiven

ausdrücklich auch festhält, dass alle Staatsgewalt vom Volk ausgehe, das diese über u.a. Wahlen und Abstimmungen wahrnehme.

¹⁰ Höfer 1980, S. 24 f.

¹¹ Vgl. § 2 Bürgerliches Gesetzbuch (BGB).

¹² Vgl. Art. 38, Abs. 2, S. 1-2 GG; Ausnahmen bestehen bezüglich der Kommunalwahlen und der Kandidatur für die Wahl zur Bundespräsidentin oder zum Bundespräsidenten.

Retardierungen nach dem Gesetz nicht mündig. Daraus resultiert für uns, dass Mündigkeit ein Gut ist, welches teilweise unabhängig vom Alter zu erreichen ist, was sich auch daran zeigt, dass Richter einen Ermessensspielraum für die Anwendung des Jugend- oder Erwachsenenstrafrechtes für adoleszente Straftäter haben und dieser sich unter anderem an dem Grad der persönlichen Entwicklung orientiert.

Einer der bekanntesten Vertreter des ‚Mündigkeits-Gedanken‘ ist Immanuel Kant, welcher 1784 die Frage „Was ist Aufklärung?“ in einem Aufsatz der Berlinischen Monatszeitschrift, wie folgt beantwortete:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines andern zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht aus Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. 'Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!' ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“¹³

Unabhängig vom wissenschaftlichen Hintergrunds aus dem die einzelnen Vertreter des Mündigkeitsgedanken stammen, wurde besonders im 18. Jahrhundert mit dem ‚Mündigkeitsbegriff‘ nicht systematisch operiert.

Die Bildungs- und Erziehungswissenschaften werden trotz der unscharfen Verwendung im 18. Jahrhundert von dem Gedanken der Mündigkeit inkludiert und fokussieren seitdem ihre Bemühungen im Hinblick auf die Vermeidung von ‚Unmündigkeit‘, wie Kant negativ akzentuiert, bzw. bemühen sich um eine Erziehung zur Mündigkeit. Nach Kant können pädagogische und gesellschaftliche Faktoren einen wesentlichen Beitrag zur ‚Unmündigkeit‘ leisten. Er wirft der Erziehungswissenschaft vor: „Die Heranwachsenden werden zur ‚immerwährenden Unmündigkeit‘ erzogen, weil man sie von ‚freier Bewegung‘ ihrer Gedanken kontinuierlich abhielte, anstelle ihnen den Versuch zu gestatten, sich des eigenen Verstandes zu bedienen.“¹⁴ Den öffentlichen Instanzen (militärischen, kirchlichen, wissenschaftlichen), welche den Erziehungsauftrag erhielten, legt Kant nahe, dass sie dafür Sorge tragen mögen, die Gedanken- und Redefreiheit zu ermöglichen und zu fördern.¹⁵ Denn für Kant bedürfen Aufklärung und Mündigkeit nichts nötiger als Freiheit: „nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen.“¹⁶

¹³ Kant 1784, zitiert nach Lohrke 2011.

¹⁴ Hoyer 2006a, S. 19.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd.

Die diverse Verwendung des Begriffs ‚Mündigkeit‘ in den verschiedenen Wissenschaften und Fachbereichen lässt die Annahme zu, dass von einem einheitlichen Verständnis der Bedeutung des Begriffs ausgegangen werden kann. Dem ist jedoch bei Weitem nicht so. Gemäß Sprachgebrauch drückt ‚Mündigkeit‘ „die Anerkennung persönlicher Autonomie und die Verantwortlichkeit des Einzelnen für sein Handeln“¹⁷ aus. Von ‚Mündigkeit‘ zu reden bedeutet nach Flickinger, dass der Einzelne sich an den Ideen der Freiheit, der Achtung und der Fähigkeit der Personen orientiert und den Erwartungen der Gemeinschaft zu entsprechen versucht, in die der Einzelne eingebunden ist.¹⁸ Der Stellenwert des Begriffs wird erst aus dem jeweiligen Kontext ersichtlich, so wird beispielsweise, wie bereits zu Beginn angesprochen, innerhalb unseres Rechtssystems in den einzelnen Bereichen Mündigkeit unterschiedlich definiert (siehe Anmerkungen zum Wahl- und Strafrecht der Bundesrepublik Deutschland). Von Mündigkeit wird im Rechtssystem demnach gesprochen, wenn das Recht einer Person die Fähigkeit zu verantwortlichem Handeln anerkennt.

Mündigkeit betont daher implizit für uns eine kritische und selbstreflektierte Distanz nicht nur zu anderen, sondern vor allem auch zu sich selbst; für ‚sich‘ voll- und für seine ‚Umwelt‘ mitverantwortlich sein zu können und zu wollen. Damit ist in unserem Verständnis Mündigkeit sowohl Teil als auch Voraussetzung für Demokratisierung.

Nach Adorno (1970a) lässt sich

*„verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen.“*¹⁹

Alle Erziehungsziele, welche mit dem Streben nach mündigen Individuen nicht vereinbar sind, sollen nach Adorno (1970a) zurückgewiesen werden.

*„Wer innerhalb der Demokratie Erziehungsideale verfißt, die gegen Mündigkeit, also gegen die selbstständige bewusste Entscheidung jedes einzelnen Menschen, gerichtet sind, der ist antidemokratisch, auch wenn er seine Wunschvorstellungen im formalen Rahmen der Demokratie propagiert.“*²⁰

In einem weiteren Beitrag definiert Adorno Mündigkeit als

*„eine nicht statische, sondern ganz als eine konsequent dynamische Kategorie, als ein werdendes Sein.“*²¹

¹⁷ Flickinger 2006, S. 33.

¹⁸ Vgl. Ebd.

¹⁹ Adorno 1970a, S. 112.

²⁰ Ebd.

²¹ Adorno 1970b, S. 144.

Mündigkeit benötigt demnach eine bestimmte Art von Erziehung, die, wie Adorno betont, Voraussetzung für die Lebens- und Staatsform der Demokratie sei.²²

Wenn Mündigkeit ein konsequent dynamischer Prozess ist, dann ist das Erreichen von Mündigkeit in der Konsequenz nicht dauerhaft möglich. Oder um es entschärft darzustellen: Die Erziehung zur Mündigkeit ist nie abgeschlossen.

Dies wiederum würde bedeuten, dass in einer Simulation, in der der Rahmen zur Mündigkeitserziehung geschaffen werden soll, lediglich eine Art erste Stufe zur Mündigkeitserziehung dargestellt werden kann. Um es bildlich darzustellen: In einer Simulation könnte der Nährboden geschaffen werden, in den der Samen der Mündigkeit gepflanzt werden kann. Für die tägliche Feuchtigkeit und Sonne müsste jedes Individuum sein ganzes Leben lang selbstverantwortlich sorgen.

Detjen (2007) stellt drei Gründe dafür heraus, dass die Erziehung zur Mündigkeit für eine Demokratie erforderlich ist.

„Erstens: Die Demokratie basiert auf einer offenen Gesellschaft“²³, in der eine Vielzahl von Meinungen, Weltanschauungen sowie verschiedenartige Denkens- und Glaubensrichtungen existieren.²⁴

„Zweitens: Die Demokratie erlaubt den Bürgern vielfältige Weisen der Teilnahme am politischen Prozess.“²⁵

Und darüber hinaus erlaubt sie ebenfalls die Kontrolle der Herrschenden, unter anderem über die Wahlen durch die Bürger.²⁶

Hoyer (2006b) bezieht den Begriff der Gerechtigkeit mit ein und stellt heraus, dass

„Mündiges Verhalten, das den Prinzipien der Gerechtigkeit widerspricht, [...], ebenso widersinnig ist], wie gerechtes Verhalten, das aus Unfreiheit entspringt.“²⁷

Sowohl der juristischen Definition als auch der inneren Struktur von Mündigkeit ist ein Gerechtigkeitsanspruch inhärent. John Rawls (1996) führt diesen Gedanken weiter und bezeichnet die Erziehung zur Gerechtigkeit als „Erziehung zur

²² Ebd.

²³ Detjen 2007, S. 213.

²⁴ Vgl. ebd.

²⁵ Ebd.

²⁶ Ebd.

²⁷ Hoyer 2006b, S. 193.

Autonomie.“²⁸ Hoyer (2006b) zieht den Schluss, dass in Abwandlung von Adornos Diktum, eine verwirklichte Demokratie aber nur vorstellbar sei, wenn sie die Maßstäbe der Gerechtigkeit erfüllt.²⁹

„Das gilt für die objektiven Strukturen der Gesellschaft, wie für das Handeln der vergesellschafteten Menschen.“³⁰

Bezieht man den Begriff der Gerechtigkeit mit ein, verliert die Verbindung zwischen Demokratie und Mündigkeit ihre Schärfe und lässt die These zu, dass Mündigkeit auch in anderen Staatsformen möglich und erstrebenswert ist. Zwar kann der Partikularwille in anderen Staatsformen als der Demokratie dadurch gebrochen werden, dass man die Mündigkeit unterbindet, eine einheitliche Willensbildung der Beherrschten fördert und die freie Willensbildung untergräbt. Möglicherweise haben auch Staatsformen wie die Monarchie und die Diktatur, um hier nur zwei exemplarisch zu nennen, ebenso ein Interesse daran, dass ihr Volk die Fähigkeit zur geistigen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Selbstbestimmung besitzt, wodurch das gesellschaftliche Miteinander vorangetrieben wird. Andererseits stellt sich für uns die Frage, ob nicht auch in Demokratien die Mündigkeit in eben genannten Bereichen beschnitten sein kann, wie beispielsweise die eingeschränkte Mündigkeit von geistig behinderten Menschen verdeutlicht.

Nicht zuletzt könnte man aber auch die Grundsatzfrage stellen, ob Mündigkeit in aller Stringenz als etwas erstrebenswertes gelten kann? So könnte man sich an ein bekanntes Bibelwort erinnern, in dem Jesus gerade die Unmündigen als Ideal hervorhebt:

„Ich preise dich, Vater und Herr des Himmels und der Erde, dass du solches den Weisen und Klugen verborgen hast und hast es den Unmündigen offenbart!“³¹

In aller Konsequenz dessen könnte dem ‚Mündigen‘, der den Weg des menschlich weltlichen Wissenserwerbes gewählt hat, der Weg zum Glauben nicht nur erschwert, sondern gar verwehrt sein. Der Weise oder Kluge strebe nach Erkenntnis und wähle dabei den Weg des (hinter-) Fragens und Zweifelns. Der Unmündige dagegen gehe den Weg des Glaubens und Vertrauens. Dies könnte überspitzt die Frage aufwerfen, wie Mündigkeit in den Kulturen ausgeprägt ist, in denen der Glaube einen hohen Stellenwert einnimmt und stark mit dem täglichen Leben verwoben ist; kurz gefasst, ob Glaube und Mündigkeit sich nicht

²⁸ Rawls 1996, S. 560, zitiert nach Hoyer 2006b, S. 193.

²⁹ Vgl. ebd.

³⁰ Ebd.

³¹ Matthäus 11, 25.

in gewissem Maße widersprechen oder wenigstens gegenseitig limitieren. Dies soll in diesem Rahmen jedoch nicht weiter untersucht werden.

Wie bereits im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, ist der Staat der Dreh- und Angelpunkt der sozialen Beziehungen zwischen Menschen und soll die Rahmenbedingungen schaffen, um ein Zusammenleben innerhalb einer Gemeinschaft zu ermöglichen. Diesen Rahmen soll der mündige Staatsbürger ausfüllen, indem er mit Tugenden wie ethisch-moralische Integrität, Urteilsfähigkeit, Zivilcourage und soziale Sensibilität³² seinen Beitrag für das Zusammenleben in der Gemeinschaft leistet.

In dieser Ausarbeitung wird Mündigkeit in all ihren Facetten als etwas Positives und Erstrebenswertes betrachtet. Die These: *„Eine der wichtigsten Voraussetzungen für Demokratie ist Mündigkeit“* wird für uns im weiteren Verlauf der Arbeit als gegeben angenommen. Wir schlussfolgern daraus, dass erst ein mündiger Bürger zur Demokratie erzogen werden kann und somit eine Erziehung zu Mündigkeit die Grundvoraussetzung für eine Erziehung zu Demokratie ist. Dies impliziert keine stringente Trennung in zwei verschiedene Lernprozesse (Mündigkeit und Demokratie), vielmehr handelt es sich hierbei um ein individuell angepasstes, auf Erfahrung basiertes, Lernen des Einzelnen. Dieser Gedanke wird in den späteren Kapiteln nochmals aufgegriffen. Das Ziel einer Simulation müsste es folglich sein, einen Rahmen zu schaffen, in welchem ein Mensch in einem ersten Schritt zu einem mündigen Staatsbürger heranwachsen kann.

2.3 Erziehung

Selbstbestimmung ist, wie bereits in den Erklärungen zu dem Begriff Mündigkeit ersichtlich wurde, kein natürliches Entwicklungsstadium, was wiederum bedeutet, dass Menschen zur Mündigkeit erzogen werden müssen.³³ Das Thema des folgenden Abschnittes ist daher zunächst die Klärung des für eine Erziehung zur Mündigkeit notwendigen Erziehungsbegriffes, was einen zunächst zu der Frage führt, was genau unter dem Begriff Erziehung im Allgemeinen zu verstehen ist? Wenn man an das alltägliche Erziehungsverständnis der ‚breiten Bevölkerung‘ denkt, scheint dieses Konstrukt eindeutig bekannt zu sein und wird oft mit dem täglichen Umgang von Eltern mit ihren Kindern gleichgesetzt, der auf eine Vermittlung bestimmter Werte und Normen ausgerichtet ist. In Bezug auf die Erziehungswissenschaft scheint ein einheitliches Verständnis des Erziehungsbegriffes jedoch nur bedingt vorfindbar.³⁴

³² Vgl. Klippert 2007, S. 27.

³³ Eidam/Hoyer 2006 S. 7; siehe auch Derbolav 1975, S. 14.

³⁴ Vgl. Winkler 1995, S. 53.

„Muss der Mensch zur Mündigkeit erzogen werden und wenn ja, wie und wozu?“, ist innerhalb des normativen Erziehungsdiskurses eine der am häufigsten diskutierten Fragen.³⁵ Jeder, der erzieherisch handelt, besitzt ein mehr oder weniger bewusstes ‚Menschenbild‘ und entwickelt auf dieser Grundlage seinen Erziehungsstil. Wer zum Beispiel vom menschlichen Geist als einer Art ‚tabula rasa‘ ausgeht, wird sich anders verhalten als jemand, der annimmt, dass alle Fähigkeiten und Anlagen vorherbestimmt sind, in einem menschlichen Wesen vielleicht zunächst schlummern und sich mit der Zeit von selbst entfalten.³⁶

Nach Oelkers (1994) ist

„spätestens seit dem Beginn des ‚pädagogischen Jahrhunderts‘ (18.Jhd.) ... die pädagogische Anthropologie als Begründung und Rechtfertigung von Erziehung und Bildung“³⁷ zu verstehen.

Dies ging schon damals mit der Vorstellung einher, der Mensch brauche einen ‚kulturellen Überbau‘, damit der ‚Mensch zum Mensch‘ werde.³⁸ In Bezug auf eine Erziehung zur Mündigkeit bedeutet das konkret, dass

„der freie Mensch, der sein eigener Herr ist, ... größerer Kenntnisse [bedarf, Anmerkung des Verfassers] als der Sklave, der sich der Führung eines anderen überlässt“³⁹.

Mit Erziehungshandlungen scheint – so ist der erziehungswissenschaftlichen Grundlagenliteratur zu entnehmen – notwendig eine normative Stellungnahme verbunden, da niemand ein Kind erziehen kann, ohne eine Vorstellung von Erziehungszielen, von Gut und Böse oder von Richtig und Falsch zu haben.⁴⁰ Daher ist, wie weiter unten noch genauer ausgeführt wird, Erziehung beispielsweise für Brezinka (1971) mit einer Verbesserung psychischer Dispositionen verbunden.⁴¹ Mit der Bindung von Erziehung an Normen und Ziele verbindet sich für einen Erzieher die Frage nach dem Zielzustand, den ein Mensch(enkind) durch Erziehung einnehmen soll.

Verwendet man den Begriff Erziehung, geht es häufig auch um die Förderung eines Menschen zu einem sittlich autonomen Wesen (vgl. Begriff der ‚paideia‘ bei Platon), gleichzeitig aber auch um eine gewisse Unterwerfung unter religiöse, politische oder sonstige Weltanschauungen und/ oder Herrschaftssys-

³⁵ Vgl. Eidam/Hoyer 2006, S. 9.

³⁶ Vgl. Gudjons 2006, S. 173.

³⁷ Oelkers 1994, S. 195.

³⁸ Vgl. Gudjons 2006, S. 173.

³⁹ Condorcet in *Première mémoire*, zitiert nach Eidam/Hoyer 2006, S. 18.

⁴⁰ Vgl. Gudjons 2006, S. 173.

⁴¹ Vgl. Brezinka 1971, S. 163.

teme. Darin zeigt sich sogleich die Gegensätzlichkeit der Ansätze von Erziehung, welche auch in Bezug auf unser spezielles Thema der Erziehung zu Demokratie und Mündigkeit deutlich werden: Man versucht Heranwachsende zu selbständigen und selbst denkenden Menschen zu ‚erziehen‘ und gibt ihnen gleichsam vor, was sie dabei zu denken haben?! Müsste, sofern man dem Ansatz nach Mündigkeit gerecht werden wollte, nicht vielmehr der Ansatz sein, dass sich Kinder selber ein Bild davon machen, was sie gut und was sie schlecht finden? Die Gesellschaft gibt vor, dass sich die Kinder und Jugendlichen selber ein Bild von den Dingen machen sollen und andererseits wird ihnen in Bezug auf das politische System auferlegt, dass die demokratische Grundordnung nicht zur Disposition steht. Hat das dann aber noch etwas mit Mündigkeit zu tun? Oder gehört es zur Erziehung, den ‚Wolf im Menschen‘ zu zähmen?

Um Erziehung zu definieren soll hier aber statt solchen bildungsphilosophisch orientierten Abwägungen einem empirisch ausgerichteten, an auf die Beobachtbarkeit von Erziehungshandlungen fokussierten Begriffsvorschlag der Vorzug gegeben werden. Brezinka ist z.B. mit folgendem Operationalisierungsvorschlag hervorgetreten:

„Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten.“⁴²

Erziehung ist demnach ein Handlungstyp, der auf sozialer Beeinflussung beruht und bei welcher ein absichtlicher Eingriff in die Entwicklungs- und Formungsvorgänge von Individuen vorgenommen wird.⁴³ Entgegen dieser eng gefassten Formulierung möchte wir auch die vielfältigen Verwendungsweisen des Erziehungsbegriffs hervorzuheben, die bei aller zu Erreichenden definitorischen Klarheit innerhalb eines Textes, in der vergleichenden Rezeption verschiedener Argumentationen im Blick zu halten sind. Erziehung ist demnach sowohl

„ein Prozess wie dessen Ergebnis, eine Absicht wie ein Handeln, ein Zustand wie dessen Bedingungen, eine (deskriptive) Beschreibung und eine (präskriptive) Wertung, eine absichtsvolle Handlung (intentional), wie absichtslose gesellschaftliche Einflüsse (funktional), ein historisches Phänomen wie ein überzeitliches...“⁴⁴

Mit dieser Bedeutungsvielfalt des Erziehungsbegriffs erschweren sich definitorische Abgrenzungsversuche zu Phänomenen wie Sozialisation, Bildung oder

⁴² Ebd..

⁴³ Vgl. Eidam/Hoyer 2006, S. 9.

⁴⁴ Gudjons 2006, S. 181.

Lernen; eine Problematik auf die wir im weiteren Verlauf unserer Argumentation noch zurückkommen werden.

Erziehung stellt – hiermit zurück zu Brezinka – idealtypisch ein zielgerichtetes – intentionales, Zufälligkeiten begrenzendes –Handeln dar.⁴⁵ Diese basale Zielorientierung des pädagogischen Handelns wäre aber missverstanden, wenn darauf aufbauend Erziehung als ein dem Bestreben nach technischer Vorgang interpretiert würde.⁴⁶ Dies wäre ein Trugschluss, da Erziehende keine Verfügungsgewalt über ihre Zöglinge haben und es sich bei Erziehung nicht um einen Herstellungs- sondern vielmehr um einen Interaktionsprozess handelt.⁴⁷

Brezinka unterscheidet weiterhin zwischen einem ‚Norm-‘ und einem ‚Minimalbegriff‘ von Erziehungszielen, da nicht alles, was individuell gesetzt und ‚gewollt‘ wird (Minimalbegriff), nicht auch immer das sein muss, was allgemein verbindlich, rechtlich und moralisch ‚gesollt‘ ist (Normbegriff).⁴⁸

Dies ist für uns deswegen von Bedeutung, weil es im Rahmen einer möglichen Simulation von Interesse sein kann, ob die Ausrichtung der Erziehungsziele gesellschaftskonform sind oder aber den persönlichen Ansichten und Überzeugungen eines ‚Programmierers‘ entspringen.

In dem Arbeitsprojekt Walden III muss es nicht zwangsläufig um erreichbare Erziehungsziele und Zustände gehen. Vielmehr können aufgrund der Fiktion auch Erziehungsideale und Idealvorstellungen zum Einsatz kommen. Da aus ihnen nur bedingt reale Handlungsanweisungen für das Erreichen abgeleitet werden können, ist allerdings Vorsicht geboten.

Erziehungsziele geben den Zielzustand, Vorstellungen von Fähigkeiten und Dispositionen vor, zu deren Realisierung Erziehung beitragen soll. Ziele sind aber per se noch keine erzieherischen Maßnahmen. Diese begründen sich vielmehr anhand verschiedener Erziehungsstilen. Erziehungsziele werfen zudem, wie eben angedeutet, immer auch Konflikte bezüglich ihrer Begründung und legitimen Umsetzung. Was soll als angemessener Erziehungsstil gelten oder wie werden einzelne Erziehungsziele bewertet?

Daneben steht in Bezug auf unser Thema die Frage, ob es sich bei dem Konflikt zwischen Selbständigkeit und Demokratisierung um dasselbe Konstrukt im pädagogischen Sinne handelt oder ob nicht vielmehr zu unterscheiden sei zwischen einem Erziehungsziel (Selbständigkeit und Mündigkeit) und einem

⁴⁵ Vgl. Eidam/Hoyer 2006, S. 9.

⁴⁶ Ebd..

⁴⁷ Vgl. ebd.

⁴⁸ Vgl. Tarnai 2006, S. 155.

Lernziel (Demokratisierung)? In einem ist man sich, wie eingangs bereits erwähnt, jedoch einig: Aus der ‚Imperfektheit‘ des Menschen folgt seine Erziehungsbedürftigkeit und somit die Praxis pädagogischen Handelns.⁴⁹

Der Mensch ist zum einen also der Erziehung bedürftig und gewinnt erst durch die erzieherische Praxis seine substantielle Bestimmung. Benner (1997) entwickelte daher u.a. vier allgemeine Prinzipien der Erziehungspraxis:

1. Bildsamkeit des Menschen zur Selbstbestimmung
2. Aufforderung zur Selbständigkeit bzw. Selbsttätigkeit
3. Überführung gesellschaftlicher Determination (der Erziehungspraxis) in pädagogische Determination (d.h. gesellschaftliche Einflussnahme muss pädagogisch geprüft, kontrolliert und ggf. korrigiert werden)
4. Zusammenhang aller menschlichen Praxen und gemeinsame Aufgabe der Höherentwicklung der Menschheit

Benner stellt damit einen ganzheitlichen Ansatz auf, der sowohl die Vermittlung von Fachwissen (Bildsamkeit), als auch die Vermittlung eines gewissen Methodenrepertoires mit einbezieht. Damit klärt sich aber lediglich die Frage nach den Inhalten der Erziehungspraxis auf allgemeiner Ebene. Stellt man nun die Frage, ob dies nicht nur eine Neuauflage normativer Übertragungen auf eine nachfolgende Generation sei, würde Benner (1997/2001) dies eindeutig verneinen. Er ist der Meinung,

„dass reflexive, zu neuen Erfahrungen, Nachdenken und Selber-Handeln anregende Wirkungen nur durch Aufforderung zur Selbsttätigkeit bewirkt [werden], niemals aber unmittelbar oder direkt herbeigeführt, angestrebt, veranlasst oder erzeugt werden“⁵⁰ kann.

So steht erzieherische Praxis wohl am Besten unter dem bekannten Motto eines Kindes gegenüber Maria Montessori: *„Hilf mir, es selbst zu tun!“*⁵¹ Dies drückt die Forderung des Kindes zu Selbsttätigkeit und auch zu Mündigkeit aus, erzogen werden zu wollen.

Erziehung zu Mündigkeit bedeutet für Pädagogen demnach, sich selber überflüssig zu machen. Schon in seinen ‚Vorlesungen aus dem Jahre 1826‘ stellt Friedrich Schleiermacher heraus, dass Mündigkeit das Ziel von Erziehung auf individueller Ebene ist. Eine ältere Generation gibt der jüngeren Wissen und Erfahrung weiter, um zu verhindern, dass diese neue Generation mit ihrer Entwicklung komplett von vorn anfangen müsse.

⁴⁹ Vgl. Benner 1997, S. 284-291.

⁵⁰ Benner 2010, S. 17.

⁵¹ Montessori; zitiert nach Gudjons 2006, S. 180.

Daher ist für ihn Erziehung eine asymmetrische Relation,
*„die in dem Maße symmetrisch wird, indem das einseitige Einwirken der
älteren auf die jüngere Generation in eine gleichberechtigte Interaktion
beider überführt wird“*⁵².

Das Zusammenwirken beider Generationen nimmt zu und der Grad der Einwirkung der älteren Generation nimmt ab, was bedeutet, dass Erziehung dann aufhört und sich später selbst, absichtlich, ad absurdum führt.⁵³

*„Wenn der Mensch mündig wird, dann hört die pädagogische Einwirkung
[im Sinne einer Erziehung zu Mündigkeit; d. V.] auf.“*⁵⁴

Auf kollektiver Ebene ist das Ziel von Erziehung die Teilhabe und die Mitwirkung am kulturellen und gesellschaftlichen Ganzen. Sofern die jüngere Generation selbständig zur Erfüllung der sittlichen Aufgabe beitragen kann, stünde sie, so Schleiermacher, der älteren Generation gleich. Es gäbe dann ein Zusammenwirken beider.⁵⁵ Orientiert man sich an den hier vorgestellten Zielen von Erziehung, wird deutlich, dass Erziehung grundsätzlich ein Ende hat, was Erziehung somit auch von Begriffen wie Bildung und Sozialisation abgrenzt.

Für die Umsetzung in der Simulation bedeutet dies, dass es sich bei der Erziehung zu Mündigkeit und dem Gesamtprozess der Erziehung zu Demokratie um ein endliches Projekt handelt.

2.4. Demokratiepädagogik / Demokratietheorien

Wie bereits in Kap. 2.1 festgehalten, ist Demokratie neben Parlamentarismus eine mögliche Form, Gemeinschaftsleben zu organisieren. Dazu sollen möglichst alle Meinungen und Ansichten der Bevölkerung des Staates in den Entscheidungsprozess mit einfließen.⁵⁶

Um die aktive Beteiligung der Bürger zu ermöglichen, bedarf es der Vermittlung von bestimmten Fähigkeiten und Kompetenzen. Dieser Forderung versucht Demokratiepädagogik, welche im Folgenden näher erläutert wird, gerecht zu werden. Demokratiepädagogik umfasst außerschulische, schulische und unterrichtlich-pädagogische Bedingungen und Aktivitäten, die beispielsweise einen Beitrag zur Mündigkeit leisten. Die dafür erforderlichen Kompetenzen

⁵² Marotzki/Nohl/Ortlepp 2006, S. 139.

⁵³ Vgl. ebd., S. 139 f.; vgl. Schleiermacher 1983, S. 12.

⁵⁴ Ebd., S. 15.

⁵⁵ Vgl. ebd.

⁵⁶ Vgl. Höfer 1980, S. 24 f.

werden benötigt, damit Menschen an Demokratie als Lebensform teilhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen aktiv gestalten können. Weiterhin werden diese Kompetenzen gebraucht, um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu reproduzieren und weiterzuentwickeln.⁵⁷

Kategorie	Demokratische Handlungskompetenzen
<i>Sach- und Methodenkompetenz</i>	Erschließung der Bedeutungshorizonte der für ein demokratisches Gemeinwesen konstitutiven Werte, Orientierungen und Einstellungen
	Orientierungs- und Deutungswissen zur Bedeutung der Demokratie als Regierung-, Gesellschafts-, und Lebensform, zu den Menschen- und Bürgerrechten und zur Funktion und Arbeitsweise sozialer, zivilgesellschaftlicher, staatlicher und wirtschaftlicher Einrichtungen.
	Orientierungs- und Deutungswissen bzgl. Themen, die in der gegenwärtigen Gesellschaft als Probleme wahrgenommen werden, hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Gestaltung eines/einer an demokratischen Prozessen und Werten orientierten Zusammenlebens/Gesellschaft
	Erarbeitung von Wissen über Möglichkeiten, an der Gestaltung gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse zu partizipieren.
	Probleme demokratischen Handelns erkennen und benennen
	Systematisch handeln und Projekte realisieren
	Öffentlichkeit herstellen
<i>Selbstkompetenz</i>	Eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen im größeren Kontext reflektieren
	Eigene Interessen, Meinungen und Ziele entwickeln und verteidigen
	Interessen in demokratische Entscheidungsprozesse einbringen
	Sich motivieren, Initiative zeigen und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen
	Fähigkeit zum selbstwirksamen Handeln
<i>Sozialkompetenz</i>	Normen, Vorstellungen und Ziele demokratisch aushandeln
	Fähigkeit zum demokratischen Sprechen
	Kooperationsfähigkeit
	Mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen
	Konflikte fair lösen
	Solidarität und Verantwortung gegenüber anderen zeigen
	Fähigkeit zu Empathie und Perspektivübernahme
	Fähigkeit zu Zivilcourage und Kritik

Abb. 1: Demokratische Handlungskompetenzen (n. Fögen/Diemer/Edelstein 2009, S. 8f.)

⁵⁷ Vgl. Fögen/Diemer/Edelstein 2009, S. 7 f.

Abbildung 1 stellt den Inhalt demokratischer Handlungskompetenzen dar, wie er von Fögen/Diemer/Edelstein (2009) im Kontext des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ zusammengestellt wurde.

Insgesamt gesehen ist mit den Autoren von Abbildung 1 für ein demokratieförderliches Lernen zeichnet ein vorrangig eigenständiger, erfahrungsbasierter und handlungsorientierten Wissenserwerb zu favorisieren: Es geht sowohl um ein Wissen über Demokratie als auch um Kompetenzen für Demokratie und eigene Erfahrungen durch Demokratie.

In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass zu demokratischen Handlungskompetenzen gerade nicht nur Sach- und Methodenkompetenz gehört, sondern eine Selbstkompetenz und eine Sozialkompetenz hinzukommen muss, um in einer demokratischen Gesellschaft angemessen mitwirken zu können.⁵⁸ Der Erwerb von Kenntnissen und Wissen bildet „lediglich“ die Grundlage für Urteils- und Entscheidungsfähigkeit in Bezug auf demokratisches Leben in der Gemeinschaft, hinzukommen müssen immer auch demokratischer Werte, Orientierungen und Einstellungen.⁵⁹

Ohne im Detail diese vorgelegte Systematisierung weiter aufzubereiten und zu diskutieren, sei hier mit Blick auf Walden III festgehalten, dass die Förderung dieser Kompetenzen auch für die Gestaltung der Lernsimulation leitend sein sollten, wenn in ihr eine Erziehung zu Mündigkeit angestrebt ist.

Schließlich sei festgehalten, dass die Menschenrechte eine zentrale und weitgehend konsensuelle Grundlage für demokratische Gesellschaften und für die Demokratiepädagogik darstellen.⁶⁰ In ihnen wurde bereits 1948 festgehalten, dass jeder Mensch ein Recht auf Bildung hat und diese Bildung das Ziel verfolgen soll, die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten zu erreichen.⁶¹

Auf einer im Jahre 1993 in Montreal abgehaltenen Konferenz der UNESCO wurde nochmals unterstrichen, dass die Menschenrechtsbildung ein eigenes Menschenrecht für sich ist. Auch für Fritzsche ist Menschenrechtsbildung ein wesentliches Fundament der Demokratiepädagogik, da Demokratie diejenige Herrschaftsform ist, in welcher sich die Menschenrechte am ehesten verwirklichen lassen.⁶²

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 8 f.

⁵⁹ Vgl. ebd.

⁶⁰ Vgl. Fritzsche 2004, S. 4.

⁶¹ Vgl. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.

⁶² Vgl. Fritzsche 2004 S. 4.

Die Kultusministerkonferenz unterstrich dies im Jahr 2000 ebenfalls dadurch, dass sie ihre Empfehlung zur Förderung der Menschenrechte in der Schule aus dem Jahr 1980 nochmals bekräftigte.⁶³

Trotz der hohen Bedeutung, welche der Menschenrechtsbildung zugesprochen wird, herrscht eine breite Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Das bestätigte eine Studie des Meinungsforschungsinstituts Unsumu, welche die Universität Leipzig zum Tag der Menschenrechte 2002 vorstellte. Die 2.051 Befragten (1.001 aus Ostdeutschland und 1.050 aus Westdeutschland) im Alter von 14 bis 92 Jahren konnten im Durchschnitt nur drei Rechte der AEMR⁶⁴ nennen, aber nur weniger als 20 Prozent konnten mindestens fünf der Menschenrechte aufzählen. Jeder Fünfte konnte keinen einzigen der 30 Artikel aus der Erklärung benennen. Die Ursachen dafür werden auf ein Defizit der demokratischen Bildung zurückgeführt.⁶⁵

Für unsere Simulation hat dies zur Folge, dass neben dem Erwerb methodischer Kompetenzen ein notwendiges Maß an Fachwissen sichergestellt werden muss.

3. Mündigkeit als „Teilziel“ der Demokratieerziehung

Im Kapitel 2.3 wurde bereits herausgestellt, dass Mündigkeit ein Ziel der Erziehung ist. In diesem Kapitel soll die Aussage noch einmal vertiefend aufgegriffen und diskutiert werden, inwiefern Mündigkeit für die Demokratieerziehung von besonderer Bedeutung ist. Der konkrete Gegenstand, mit dem im Folgenden dieser Frage nachgehen wollen, ist die gegenwärtige Praxis und Aufgabenbeschreibung der Politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.

Die in verschiedenen Bildungsstätten durchgeführte Politische Bildung erfüllt verschiedene Funktionen, welche allerdings sachlich eng miteinander verknüpft sind. So soll die politische Mündigkeit des Individuums gefördert und das Individuum zu einem ‚funktionierenden Mitglied‘ der Gesellschaft qualifiziert werden. Darüber hinaus soll die jeweils gegebene Herrschaftsordnung stabilisiert und die geistigen Grundlagen des Gemeinwesens verankert werden. Als für diese Aufzählung letzte Funktion erhält die Politische Bildung den Auftrag, einen Beitrag zur Verbesserung gesellschaftspolitischer Zustände zu leisten.⁶⁶ Bei der Umsetzung dieses Bildungsauftrages Politischer Bildung ist neben dem Erlernen

⁶³ Vgl. Kultusministerkonferenz 2000, S. 3 ff.

⁶⁴ Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.

⁶⁵ Vgl. Fritzsche 2004, S. 164.

⁶⁶ Vgl. Detjen 2007, S. 5.

von Grundkenntnissen über das Vokabular der Politik auch die Sensibilisierung dafür von Bedeutung, dass

„Demokratie keine Maschine ist, die – einmal aufgebaut und eingestellt – von alleine funktioniert“⁶⁷.

Zu erinnern ist hierbei an ein Diktum von Jürgen Habermas, der feststellte: *„Demokratie ergibt sich nicht ‚naturwüchsig‘“⁶⁸*. Auch Dewey forderte bereits Anfang des 20. Jahrhunderts eine Form der Erziehung, die in den einzelnen Menschen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der Gruppe weckt und diejenigen geistigen Gewohnheiten schafft, die soziale Umgestaltungen sichern, ohne Unordnung herbeizuführen.⁶⁹

Für die politische Bildung ergibt sich daraus die Forderung, den Schülern ein Verständnis dafür zu vermitteln, dass Demokratie ein Prozess ist, der auf aktive und mündige Bürger angewiesen ist.

„Vor diesem Hintergrund bildet der mündige Bürger das übergeordnete und langfristige Ziel der demokratisch politischen Bildung.“⁷⁰

Bereits im Neuhumanismus ist Mündigkeit des Individuums ein Ziel der Bildungsbemühungen und fand im 19. Jahrhundert dann auch für kurze Zeit staatliche Beachtung. Erneut aufgegriffen wurde dieses Ziel dann jedoch erst wieder in der Bundesrepublik Deutschland.⁷¹

„Das Ziel der Mündigkeit entspricht in besonderer Weise dem demokratischen Verfassungsstaat. Denn dieser setzt das mündige Individuum nicht nur in den privaten Rechtsbeziehungen, sondern auch im Bereich politischer Meinungsbildung und politischer Artikulation voraus.“⁷²

Demnach erhält Mündigkeitserziehung eine enorme Signifikanz für die Demokratisierung, welche unter anderem durch die Politische Bildung erreicht werden soll. Um für dieses Thema zu sensibilisieren wird beispielsweise in der Landeszentrale für Politische Bildung in Mecklenburg-Vorpommern ein Workshop zum Thema: *„Zwischen Moral und Beliebigkeit – Mündigkeit als Aufgabe politischer Bildung!“⁷³* angeboten.

Der demokratische Staat ist in einem nicht geringen Maße auf die Mündigkeit seiner Bürger angewiesen, was dem Ziel der Mündigkeit in der Demokratie-

⁶⁷ Vgl. Müller 2011.

⁶⁸ Himmelmann 2004, S. 6.

⁶⁹ Vgl. Oelkers 2010,

⁷⁰ Vgl. ebd.

⁷¹ Vgl. Detjen 2007, S. 5.

⁷² Ebd.

⁷³ Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern 2010.

erziehung eine enorme Bedeutsamkeit zukommen lässt. Adorno (1970a) postuliert in diesem Sinne, wie bereits in Kapitel 2.2 angesprochen:

„Eine Demokratie [...] die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen.“⁷⁴

Detjen (2007) stellt heraus, dass es für den Bestand der Demokratie von Bedeutung sei, dass breite Volksschichten auf Dauer ‚nicht im Abseits stehen‘. Ebenso wäre es der Demokratie nicht zuträglich, wenn Politische Bildung und Urteils-kraft der Bevölkerung zu gering ausgeprägt sei.⁷⁵

„Der Anspruch der Demokratie, politische Mitwirkungsfreiheit zu gewähren, ist nur sinnvoll, wenn die Bürger dieser Freiheit in politischer Mündigkeit und Reife gegenüberstehen. Deshalb ist die Erziehung zur politischen Mündigkeit zwar nicht identisch mit der Erziehung zur Demokratie, aber doch ein wichtiger Beitrag dazu.“⁷⁶

Nach Heinz Eidam liegt bereits im Begriff der Demokratie selbst die Forderung, dass die Bürger einer demokratischen Gesellschaft in *„freier und autonomer Selbstbestimmung politische und soziale Entscheidungen treffen können“⁷⁷*. Demnach liegen das Ziel und die Aufgabe der Erziehung in der Hervorbringung der Autonomie und der Mündigkeit eines jeden Einzelnen.

Entsprechend umfasst ‚Mündigkeit‘ konkrete Fähigkeiten wie selbständig zu arbeiten, etwas zu planen und zu organisieren, Probleme zu lösen, Informationen adäquat auszuwerten, zu entscheiden, kritisch und konstruktiv zu argumentieren, zu diskutieren und Prioritäten setzen zu können. Daneben stehen Tugenden wie ethisch-moralische Integrität, Kritikfähigkeit, Sachkompetenz, Urteilsfähigkeit, Zivilcourage und soziale Sensibilität.⁷⁸

Bezogen auf die Vermittlung politischer Mündigkeit ergeben sich weitere Konkretisierungen. Zum Einen gehört zur politischen Mündigkeit ein gewisser Bestand an politischem Wissen, dabei vor allem ein Deutungs- und kein Faktenwissen. Zum Anderen zählt ein politisches und moralisches Verantwortungsbewusstsein dazu, das sich unter anderem in einem Mindestmaß an Aufmerksamkeit gegenüber aktuellen politischen Entwicklungen ausdrückt. Darüber hinaus ist schlussendlich eine Bereitschaft zur Partizipation und zum Engage-

⁷⁴ Adorno 1970a, S. 112.

⁷⁵ Vgl. Detjen 2007, S. 213.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Eidam 2006, S. 106.

⁷⁸ Vgl. Klippert 2007, S. 27.

ment ein Bestandteil der politischen Mündigkeit, die allerdings nicht mit einem Zwang zur politischen Tätigkeit verwechselt werden darf.⁷⁹

Auch erste Konsequenzen für die didaktisch-curriculare Gestaltung einer Erziehung zur Mündigkeit lassen sich aus den Grundsätzen und Erfahrungen der politischen Bildung ableiten. Politische Bildung, welche sich dem Ziel der ‚politischen Mündigkeit‘ zugewendet hat, fördert die eigenständige Auseinandersetzung der Lernenden mit der Politik. Dies bedeutet eine bewusste Zurücknahme der Lehrenden, welche sich jedoch um eine verbesserte Urteilsfähigkeit der Lernenden bemühen, was die Vermittlung von gehaltvollem, allgemeinem politischen Wissen mit einschließt.⁸⁰ Die Politische Bildung unterscheidet sich von der demokratischen Erziehung allerdings grundsätzlich dahingehend, dass es nicht um die Anpassung der Bürger an bestehende Herrschaftsformen geht.

„Sie unterliegt nicht dem Primat der demokratischen Systemadaption, sondern dem Primat der politischen Selbstverwirklichung mündiger Bürgerinnen und Bürger.“⁸¹

Natürlich hat auch die Politische Bildung die Funktion, bestehende Herrschaft zu fundieren und zu reproduzieren, jedoch betont sie die Kompetenz zur politischen Selbstbestimmung und fixiert *„die Autonomie und Mündigkeit des demokratischen Souveräns als Ausgangspunkt und als Orientierung des Bildungsprozesses“*.⁸²

Das Resultat der Erziehung zur Mündigkeit durch die Simulation sollte sich dann in dem „Mut sich seines eigenen Verstandes zu bedienen“⁸³ zeigen.

Der zu Mündigkeit Erzogene muss dann in der Lage sein, sich der Demokratie kritisch und reflektierend zu stellen. Dies soll durch die Simulation erreicht werden.

4. Demokratieerziehung in Walden III: Was wäre ideal?

Aufbauend auf den bisherigen theoretisch-konzeptuellen Analyse wollen wir uns im Folgenden der Anwendungsfrage stellen: Wie würden in einer fiktiven Lernsimulation Walden III die Situationen und Aufgabenstellungen einer Erziehung zur Mündigkeit im Rahmen einer Demokratiebildung zu gestalten sein?

⁷⁹ Vgl. Detjen 2007, S. 214–215.

⁸⁰ Vgl. ebd., S. 5.

⁸¹ Lange 2008, S. 1.

⁸² Ebd., S. 2.

⁸³ Kant 1784; zitiert nach Lohrke 2011.

Anhand von Vorträgen und Gesprächen Adornos wollen wir dazu in einem ersten Schritt die Anforderungen an einer Erziehung nach Auschwitz noch einmal konkretisieren (Abschnitt 4.1) und dann mit dem Erziehungsexperiment „Die Welle“ auf eine wichtige – auf den ersten Blick gescheiterte und Grenzen der Mündigkeitsbildung aufzeigende – eines entsprechenden handlungs- und erfahrungsorientierten Unterrichts eingehen (Abschnitt 4.2). Mit Abschnitt 4.3. werden wir mit Gaudig und Schulz einige reformpädagogische Impulse diskutieren, um uns dann, orientiert an einem Aufsatz zum selbstorganisierten Lernen in der beruflichen Bildung, mit konkreten didaktischen Formen einer Mündigkeitserziehung zu beschäftigen (4.4).

4.1 Adorno: Erziehung nach Auschwitz

Die Frage, wie man Menschen dabei hilft, zu mündigen Staatsbürgern zu werden, ist nicht in Bezug auf die humanistischen Gedanken der Aufklärung zu diskutieren, sondern auch historisch in Auseinandersetzung mit dem deutschen Nationalsozialismus beantwortbar. So spielt der Mündigkeitsbegriff in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts kaum eine Rolle, erlebte aber in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, aufbauend auf den verheerenden Erfahrungen mit der NS-Diktatur, eine Renaissance, bis er schließlich in den fünfziger Jahren zur überragenden ‚pädagogischen Leitkategorie‘ wurde.⁸⁴

„Hitler hat den Menschen im Stand ihrer Unfreiheit einen neuen kategorischen Imperativ aufgezwungen: ihr Denken und Handeln einzurichten, daß Auschwitz nicht sich [sic.] wiederhole, nichts Ähnliches geschehe.“⁸⁵

Für Adorno ist Erziehung zur Mündigkeit daher die Grundvoraussetzung für Demokratie⁸⁶ und die Forderung, dass Auschwitz sich nicht wiederhole, die aller erste an Erziehung.⁸⁷

Derzeit ist davon auszugehen, dass aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse sowie rechtliche Gegebenheiten auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene verhindern, dass Voraussetzungen für ein ‚modernes Auschwitz‘ entstehen könnten (Grund- und Menschenrechte, Gewaltenteilung, Einbindung in internationale Organisationen und Abkommen zum Schutz von Menschenrechten usw.).

Adorno postuliert daher, dass es primär auf der subjektiven Seite notwendig sei, eine Erziehung zu etablieren, welche bereits in der frühen Kindheit zu

⁸⁴ Vgl. Eidam/Hoyer 2006, S. 22 ff.

⁸⁵ Adorno 1988, S. 358.

⁸⁶ Vgl. Adorno 1970b, S. 133.

⁸⁷ Adorno 1970c, S. 88.

kritischer Selbstreflexion führt.⁸⁸ Damit verbunden sind Erziehungsziele wie Autonomie, Selbstbestimmung und das ‚Nicht-Mitmachen‘.⁸⁹ Durch zunehmende Technisierung und damit verbundene emotionale ‚Kälte‘⁹⁰, fordert Adorno eine Erziehung, in der Gefühle, vor allem Ängste, nicht verdrängt werden müssen, er fordert eine Erziehung, die Menschen ‚liebesfähig‘ macht.⁹¹ Darüber hinaus gehört zu einer solchen ‚Erziehung nach Auschwitz‘ für Adorno (1970c) vor allem auch eine allgemeine Aufklärung,

„die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zulässt“⁹².

Für Adorno (1970c) steht außer Frage, dass ein modernes Erziehungssystem

„zunächst einmal alle mit ... Abscheu vor der physischen Gewalt durchtränkt werden“⁹³ müsste.

Darunter fallen seiner Meinung nach auch Fernsehsendungen, die dafür zu sorgen hätten, dass die

„Motive, die zu dem Grauen [des Nationalsozialismus und Holocaust; d.V.] geführt haben, einigermaßen bewusst werden“⁹⁴.

In zahlreichen Gesprächen beschäftigen sich Theodor Adorno und Hellmut Becker mit diesem Thema und analysieren neben der Zielsetzung einer Erziehung zur Mündigkeit auch diesbezügliche Kritikpunkte am deutschen Bildungssystem – zum Beispiel die Unfähigkeit des dreigliedrigen Schulsystems in Deutschland, zur Mündigkeit beizutragen. Daraus entsteht die Forderung nach einem gerechteren Schulwesen, in welchem die Kinder beispielsweise an der Gestaltung von Lehrplänen mitwirken können.⁹⁵ Die vorherrschende ‚Unmündigmachung‘ würde sich unter anderem in den Kontrollmechanismen der Bildungsinstitutionen, inklusive der Universitäten, widerspiegeln, in denen Denkverbote impliziert sind.⁹⁶

Diese Kritik ist keine neue, da schon Kant festgestellt hat, dass die Heranwachsenden zur ‚immerwährenden Unmündigkeit‘ erzogen würden, weil sie

⁸⁸ Siehe Adornos Analyse des ‚autoritären Charakters‘.

⁸⁹ Vgl. Adorno 1970c, S. 89-93.

⁹⁰ Vgl. ebd., S. 100ff.

⁹¹ Ebd., S. 97.

⁹² Ebd.

⁹³ Adorno 1970b, S. 130. Adorno gesteht allerdings Ausnahmen in Bezug auf die physische Gewalt ein, welche dazu dient, einen ‚menschwürdigen Zustand‘ herbeizuführen (vgl. Adorno 1970a, S. 124)

⁹⁴ Adorno 1970c, S. 97.

⁹⁵ Vgl. Adorno 1970b, S. 145.

⁹⁶ Vgl. ebd., S. 134f.

von der freien Bewegung ihrer Gedanken abgehalten werden, anstatt die Möglichkeit zu erhalten, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen.⁹⁷

Daraus ergibt sich für uns, dass es im Rahmen der Simulation Walden III wichtig sei, curriculare Freiräume zu schaffen, damit Zöglinge in die Lage versetzt werden, die zu entwickelnde Mündigkeit und Selbstverantwortung auszuprobieren. Daher dürfen Kontrollmechanismen der Bildungsinstitutionen keinen eingrenzenden Charakter haben, sondern müssen vielmehr einen förderlichen organisatorischen Rahmen schaffen, in dem sich Kinder und Jugendliche in der Interaktion mit Erziehern bewegen.

Adorno stellt weiter fest, dass die Pädagogik eher auf Autorität als auf Mündigkeit abzielt, wobei er annimmt, dass Autorität auch ein notwendiges Mittel auf dem Weg zu Mündigkeit zu sein hat. Bei der Entwicklung zur Mündigkeit ist es für Kinder notwendig, in einer frühen Phase ihrer Entwicklung durch den Erzieher Autorität zu erleben, damit daran anschließend auch eine Ablösung von der Autorität als Teil der Mündigwerdung durch sie selbst vollzogen werden kann.⁹⁸ Erziehung muss für Adorno Erziehung zum Widerstand und Erziehung zum Widerspruch sein.⁹⁹

4.2 Gescheiterte Demokratieerziehung?: Die Welle

Die Idee, Autorität kennen zu lernen, sich dann aus Einsicht von ihr abzuwenden um stetig mündiger zu werden, erinnert in Teilen an ein gescheitertes Projekt des amerikanischen Lehrers Ron Jones (The Third Wave) aus dem Jahr 1967.¹⁰⁰

Es handelte sich um ein, später als ‚Die Welle‘ bekannt gewordenes Sozialexperiment, in dem der Lehrer vor der Anziehungskraft faschistischer Bewegungen warnen und seinen Schülern zu mehr Mündigkeit verhelfen wollte. Die Idee zu diesem Experiment kam ihm, weil einige Schüler während des Geschichtsunterrichts äußerten, dass Verhaltensformen des Nationalsozialismus bei ihnen nicht mehr möglich wären, da die Menschheit aus dem Schrecken des Holocaust gelernt hätte und in den modernen Gesellschaften vorrangig mündige Bürger leben, die so etwas gar nicht mehr mittragen würden. Aufgrund dieser Aussagen startete Ron Jones ein Projekt, in dem er seinen Schülern verschiedene Rollen zuteilte und ihnen Werte wie Gruppenzusammengehörigkeit, Disziplin, Stärke usw. vermittelte. Sie wurden gewissen Einschränkungen unterwor-

⁹⁷ Vgl. Eidam/Hoyer 2006, S. 19.

⁹⁸ Vgl. Adorno 1971, S. 139 f

⁹⁹ Vgl. Adorno 1971, S. 145.

¹⁰⁰ Vgl. hierzu Jones 1972 a und 1972b.

fen, es wurden gruppeninterne Regeln aufgestellt und diese streng durchgesetzt. Dabei wurde den Schülern ein großes Gemeinschaftsgefühl vermittelt, was teilweise dazu führte, dass sie sich für bessere Menschen als die Nicht-Mitglieder (in-group / out-group) hielten. Das Experiment musste nach fünf Tagen abgebrochen werden, weil der Lehrer feststellte, mit welcher Leichtigkeit sich die Schüler vereinnahmen ließen und ihre zuvor im Geschichtsunterricht behauptete Mündigkeit noch gar nicht besaßen, sie aufgaben oder wenigstens nicht mehr artikulierten.

“The balance between role playing and directed behavior became indistinguishable. Many of the students were completely into being Third Wave Members. They demanded strict obedience of the rules from other students and bullied those that took the experiment lightly. Others simply sunk into the activity and took self assigned roles. Many students were over the line.”¹⁰¹

An dieser Äußerung von Ron Jones wird deutlich, dass das Projekt eine andere, eigentlich schon gegenteilige Wirkung hatte, als ursprünglich geplant war. Anstelle einer genaueren Beschreibung des Experiments kann nur auf die Erklärungen von Ron Jones verwiesen werden:¹⁰² Es lässt sich aber festhalten, dass die Mehrheit der Schüler in dem Experiment ihre Autonomie, ihr demokratisches Verständnis und somit auch in Teilen ihre Mündigkeit aufgab, anstatt sie weiter auszubauen und sich gegen die, bewusst vom Lehrer eingesetzten, totalitären Rahmenbedingungen zu wehren. Ob und inwiefern das Experiment nachhaltig dazu geführt hat, dass die Schüler aufmerksamer für Prozesse geworden sind, die ihnen ihre Mündigkeit berauben, lässt sich jedoch nicht beurteilen.

Ron Jones ist mit seinem Projekt zunächst gescheitert und uns stellt sich die Frage, inwiefern eine Erziehung zur Mündigkeit überhaupt möglich ist und wo ihre Grenzen liegen. Eine der essentiellsten – und weiterhin offenen – Fragen lautet dabei: Wie man Mündigkeit messen bzw. anhand welchem Verhalten beobachten kann, insbesondere auch in sozialen Gruppen.

Die bekannten Asch-Experimente und viele andere sozialpsychologische Versuche zeigen schließlich deutlich auf, dass menschliche Individuen sich ausgesprochen stark von Gruppenurteilen beeinflussen lassen und unter dem Einfluss von abweichenden Mehrheitsmeinungen dazu neigen eigene Überzeugung aufzugeben. Als evolutionär entstandener Mechanismus ist ein solches Verhalten verständlich, bedenkt man die Tatsache, dass Menschen soziale Lebewesen und somit auf andere angewiesen sind – verständlich als unhintergebar moralis-

¹⁰¹ Jones 1972a.

¹⁰² S.a. Jones 1981.

scher Anspruch ist aber die Problematisierung sicher Verhaltenstendenz, wie sie u.a. von Adorno angesichts der Verbrechen des Nationalsozialismus vorgetragen wurde. Für uns zeigt sich hier ein schwer zu greifendes Dilemma zwischen einer möglicherweise vorhandenen menschlichen „Natur“ und einer historischen Erfahrungen, welche Barbarei durch diese „Natur“ verursacht werden kann. Aufgeworfen ist damit einerseits die Frage: Wie aussichtsreich ist eine Erziehung gegen die „Natur“? Andererseits sehen wir mögliche Differenzierungs- und Klärungsbedarfe bezüglich der Ansprüchen an individuelle Selbständigkeit und Unabhängigkeit aufgeworfen, die mit dem Ziel einer Erziehung zur Mündigkeit verbunden sind. Muss es notwendig als Ausdruck von Unmündigkeit angesehen werden, wenn sich ein Individuum entgegen seiner inneren Überzeugung verhält? Dahinter steht die Frage, ob ein mündiger Mensch notwendig widersprechen und sich streiten muss, wenn er andere Meinung ist und nicht z.B. sich höflich zurückhaltend oder auch taktisch verhalten darf? Ist es tatsächlich immer und in jeder Situation berechtigt, sich darauf zu versteifen, wer Recht hat und wer nicht? Oder kann es auch ‚klüger‘ sein, nachzugeben um weiter zur In-Group zu gehören?

Diese Fragen führen uns vorerst nur zur These, dass bei aller Einigkeit die Charakteristika und Prinzipien der Mündigkeit womöglich gar nicht einfach ist, Mündigkeit als eine innerliche Haltung in einem äußerlichen Verhalten eindeutig zu identifizieren. Diese Unsicherheit geht womöglich auch mit unterschiedlichen umfassenden Begriffsverständnissen von Mündigkeit einher, die hier wir abschließend noch erwähnen wollen: Interpretieren die Einen Mündigkeit vielleicht nur als Fähigkeit, sich zwischen mehreren Alternativen bewusst rational entscheiden zu können, könnte für Andere mit dem Begriff Mündigkeit auch ein gewisser Anspruch an Objektivität und Weitsichtigkeit in dem Sinne verbunden sein, dass man sich auf eine Weise entscheiden kann, die neben dem kurzfristig individuellen Nutzen auch langfristige bzw. soziale, ökologische und ökonomische Folgen des eigenen Handelns einbezieht.

Am Ende einer Simulation Walden III müsste sich auf jeden Fall ein Nachweis über den Umfang erreichter Mündigkeit erbringen lassen. Dieser könnte über die Reflexion einer gruppenspezifischen Situation, ähnlich der „Welle“ erfolgen, wobei neben dem eigenen Erleben gerade die eigene Verarbeitung dieser Erfahrung wichtig wäre.

Die Frage, welche Kriterien eine zureichende Auskunft über das Erreichen von „Mündigkeit“ geben können, scheint uns bisher nicht eindeutig beantwortbar. Sicher scheint zumindest, dass nicht allein eine zutreffende Wiedergabe von Fakten ausreicht, sondern es vielmehr auf die individuelle Art und Weise der Aufarbeitung von Informationen ankommt. Erste Evaluationskriterien könnten

dann sein: wie umfangreich und perspektivisch vielfältig ist das inhaltliche Verständnis eines Thema und wie nachvollziehbar, logisch-konsequent und umsichtig das Abwägen von Pro- und Contra-Argumenten?

Weitergehende nicht nur inhaltliche, sondern auch curricular-didaktische Anforderungen einer Mündigkeitserziehung sind – das hat das vorherige Abschnitt deutlich gemacht – abhängig von dem Begriffsumfang und dem genauen Verständnis von ‚Mündigkeit‘. In der Konsequenz bedeutet dies, um noch weitere Gesichtspunkte für die angemessene Gestaltung von Lerngelegenheiten einer Mündigkeitserziehung fixieren zu können, ist es notwendig, ein bestimmtes Begriffsverständnis festzusetzen. So möchten wir nunmehr auf unser schon vorgestelltes Verständnis von Mündigkeit zurückkommen. In Kapitel 3 hatten wir – mit Blick auf die politische Bildung – festgehalten, ‚Mündigkeit‘ zeige sich einerseits in bestimmten Fähigkeiten wie selbständig zu arbeiten, etwas zu planen und zu organisieren, Probleme zu lösen, Informationen adäquat auszuwerten, zu entscheiden, kritisch und konstruktiv zu argumentieren, zu diskutieren und Prioritäten setzen zu können.

Aus dieser Beschreibung ist mit Klippert (2007) abzuleiten, dass die Selbstbestimmungs- und Selbststeuerungsfähigkeit eines Individuums wesentlich vom Umfang und der Verfügbarkeit (Festigkeit) seines persönlichen Methodenrepertoires abhängig ist.¹⁰³ Nur wer fähig ist, eigene Lernprozesse selbständig zu organisieren,

„wird unabhängig werden von fremdbestimmten Lernprozessen und damit die notwendige Selbständigkeit in späteren Entscheidungs- und Handlungssituationen erlangen“¹⁰⁴.

Andererseits ist Mündigkeit aber auch gekennzeichnet durch bestimmte Tugenden wie ethisch-moralische Integrität, Kritikfähigkeit, Sachkompetenz, Urteilsfähigkeit, Zivilcourage und soziale Sensibilität.

Nur zusammen können diese Fähigkeiten und Tugenden der Mündigkeit als hinreichend angesehen werden, um einen nachhaltigen Prozess des Zuwachses persönlicher Autonomie und demokratischer Handlungskompetenz anzustoßen. Erst wer diese Kompetenzen „allseitig“ entwickelt hat, so argumentiert Klippert, dem hier gefolgt wurde, wird gegen Manipulation ‚immun‘ und findet zusammen mit anderen zu mündiger Selbstbestimmung.

Für die Simulation Walden III würde dies zuallererst eine geschickte Kombination aus Methodenausbildung und Fachwissen bedeuten, die zusätzlich

¹⁰³ Vgl. Klippert 2007, S. 27.

¹⁰⁴ Rainer 1981, S. 132; zitiert nach Klippert 2007, S. 27.

durch selbsttätigkeitsorientierte – freiheitliche – Persönlichkeitsbildung ergänzt werden muss. Eine curriculare Folgerung müsste sein, dass die Vermittlung von spezifischem Fachwissen unbedingt und beständig durch eine Förderung und Forderung kritisch-reflexive Denkprozesse zu begleiten sei.

4.3 Reformpädagogische Impulse für eine Mündigkeitserziehung

Diese Grundsätze Klipperts erinnern nicht zufällig an Diskussions- und Traditionslinien der Reformpädagogik u.a. an deren Eintreten für eine schulische Bildung „Vom Kinde aus“, die Interessen und Eigentätigkeit der Lernenden, ihre Partizipation und Mitbestimmung bei der Planung und Gestaltung von Lernprozessen als dringliche Reformansätze im Schulwesen herausstellten. Auch die Forderung, Schüler müssten mehr Methoden als Inhalte lernen,¹⁰⁵ steht in dieser Tradition des reformpädagogisch-unkonventionellen Bildungsverständnisses,¹⁰⁶ welches die Förderung der Bereitschaft und die Fähigkeit zur ‚Selbsttätigkeit‘ als übergeordneten Erziehungsziel von Schule bestimmte.¹⁰⁷

Für Gaudig (1922) beispielsweise war Selbsttätigkeit eines der zentralen Merkmale der Persönlichkeitswerdung auf dem Weg zu Mündigkeit. Er sprach sich dafür aus, jegliche Bildungsarbeit nach dem Prinzip der Selbsttätigkeit zu organisieren. Danach sollten Schüler sich selbst Ziele setzen, Arbeitsgänge organisieren, Ziele selbständig zu erreichen versuchen, selbständig in kritischen Situationen entscheiden, ihren Arbeitsverlauf kontrollieren und bewerten sowie ggf. korrigieren.¹⁰⁸ Durch die hier beschriebenen Merkmale grenzt sich Gaudig (1922) mit seinen Vorschlägen für eine eher persönlichkeitsbildende Arbeitsschule (auch Schule der Selbsttätigkeit genannt) bereits vor fast 100 Jahren eindeutig von der traditionellen Lernschule ab, welche bis dahin von ‚Enzyklopädismus‘ und rezeptiver Stoffvermittlung gekennzeichnet war und vielerorts bis heute ist. Gaudigs Idee kann seiner Meinung nach aber nur dann umgesetzt werden und erfolgreich sein, wenn die Schüler grundlegende Methoden beherrschen (Methodenrepertoire).¹⁰⁹

In einem Aufsatz von 1990 greift Wolfgang Schulz Gaudigs Ansichten auf und betont ebenfalls das ‚Lernziel Selbständigkeit‘.¹¹⁰ Seiner Meinung nach ist Bildung ganz wesentlich auf offenere und handlungsbezogenere Unterrichts-

¹⁰⁵ Siehe hierzu auch Gaudig 1922, im Folgenden zitiert nach Klippert 2007, S. 27f.

¹⁰⁶ Das gilt teilweise bis heute.

¹⁰⁷ Vgl. Klippert 2007, S. 27.

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ Vgl. Klippert 2007, S. 27.

¹¹⁰ Klippert stellt Schulz' Ideen in seinem Werk ‚Methoden-Training‘ vor (vgl. Klippert 2007, S. 28 f).

formen angewiesen. Auch er ist der Ansicht, dass bei den Schülern Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung gefordert und gefördert werden sollte.

Diese ‚emanzipatorischen Potenzen‘ seien allerdings, so Heydorn (1980), ein Vertreter der Adorno nahestehenden Kritischen Erziehungswissenschaft:

„im Zuge der wachsenden gesellschaftlichen Indienstnahme der Bildungseinrichtungen zusehends verschüttet worden [...], weil] nicht die Freisetzung der Menschen, sondern ihre Anpassung an die bestehenden Verhältnisse“ bezweckt werde.¹¹¹

Und Schulz (1990), zitiert nach Klippert 2007, folgert:

*„Wer schon Jahre der Unterdrückung seiner Person bei ihren Versuchen, selbsttätig zu lernen, hinter sich hat und stattdessen mit Lernen als Anpassung an die herrschenden Weltinterpretationen Erfolg gehabt hat, schaltet nicht sofort um, bloß weil ihm ein Freiraum gewährt wird.“*¹¹²

Für eine Erziehung zur Mündigkeit ergeben sich daraus zwei Konsequenzen:

- Zum Einen muss in Erziehung und Bildung unmittelbar darauf geachtet werden, dass Kinder selbsttätig und selbständig werden, damit sie eben gar nicht erst dazu verleitet werden, Lernen und Leben als Anpassung an die herrschende Interpretation von Welt zu verstehen.

Dies bedingt auch den Einsatz von Lehrern und Erziehern, die diesem Anspruch gerecht werden und nicht selbst auf eine bestimmte, unter Umständen sogar ihre eigene, Weltinterpretation bestehen. Bis zu dem Zeitpunkt, an dem erfolgreich zur Mündigkeit erzogene Kinder selber dieser Erzieher- und Lehrerrolle entsprechen können, ist, wo möglich (zum Beispiel in Schulen und Kindergärten) besonderes Augenmerk auf die Auswahl von Erziehern zu richten.

- Zum Anderen ergibt sich daraus die Frage nach dem Umgang mit denjenigen, deren Erziehung zu einer wenigstens teilweisen Unmündigkeit geführt hat. Ist es möglich, diese Personen, welche gelernt haben, sich an einer bestehenden Interpretation von Welt zu orientieren, anstatt eine eigene zu entwickeln, dennoch ‚umzuerziehen‘ und sie zu mündigen Personen zu ‚machen‘?

Unsere Idealvorstellung von Erziehung zur Mündigkeit im Rahmen der Simulation Walden III müsste beiden Ansprüchen gerecht werden, also Kinder zu Mündigkeit hinzufügen, unabhängig von der Tatsache, ob sie ähnlich dem

¹¹¹ Zitiert nach Eidam/Hoyer 2006, S. 25.

¹¹² Vgl. Klippert 2007, S. 28; dort wird Schulz 1990, S. 35; zitiert nach.

Bild der ‚tabula rasa‘ noch gar nicht diesbezüglich erzogen wurden oder aber ihre Erziehung bereits zu einer teilweisen Unmündigkeit geführt hat und hier eine gegensätzliche Entwicklung einsetzen muss.

4.4. Didaktik des selbstorganisierten Lernens

Wie könnten nun konkrete Vorgehensweisen und Lernarrangements einer Mündigkeitserziehung aussehen? Angelehnt daran, dass die Selbsttätigkeit der Lernenden und ihre eigenständige-gehaltvolle Auseinandersetzung mit Lerninhalten immer wieder in den Mittelpunkt einer gelingenden Mündigkeitserziehung zu rücken schien,¹¹³ wollen wir im folgenden Abschnitt die Frage vertiefend behandeln, wie in institutionell gestalteten und verantworteten Bildungsprozessen eine Eigenständigkeit der Lernenden ermöglicht und umgesetzt werden kann. Mit der scheinbar paradoxen Forderung einer Ermöglichung von individueller Freiheit in einem institutionellen Zwangsrahmen erinnert diese Zielstellung der Mündigkeitserziehung an das bekannte Grundparadoxon der Erziehung:

„Der Mensch bedarf zur Förderung seiner Fähigkeit zur Selbstbestimmung der Erziehung und zugleich stellt diese selbst ein Element der Fremdbestimmung dar.“¹¹⁴

Die Autoren Tramm & Neave (2007) stellen für uns nachvollziehbar die Frage, inwiefern sich Freiheit, Selbstbestimmung und Autonomie (und somit letztlich personelle Mündigkeit) in einer Kultur der Fremdbestimmung entwickeln können, in der Ziele, Inhalte und Methoden der Erziehung von der älteren Generation diktiert werden?¹¹⁵

Eine Möglichkeit der Auflösung des Paradoxons von Zwang der Freiheit werden soll, besteht nach Habermas (1961) schulische Lernsituationen nicht als Zwangs- sondern als Entlastungsrahmen zu sehen, in dem Kinder in Obhut genommen werden, um ihre Mündigkeit zu erproben und zu entwickeln:

„Im Bildungsprozess, und nur in ihm, ist die Mündigkeit der Unmündigen vorweggenommen; unter der Vorgabe der Erziehenden und im Schonraum eines von den großen gesellschaftlichen Spannungen weithin entlasteten Erziehungsfeldes ist den Kindern die Chance gegeben, unvertretbar für sich selbst zu handeln, das Lernen zu erlernen, eben: unter der

¹¹³ Tramm/Naeye 2007, S. 5.

¹¹⁴ Ebd..

¹¹⁵ Vgl. Ebd.

*Obhut vorgeschossener Mündigkeit mündig zu werden – in dem von Kant unverlierbar festgehaltenen Sinn der ‚Aufklärung‘.*¹¹⁶

Hinter dieser Vorstellung von Habermas steht die Idee, dass Schule im Wesentlichen dazu da sei, dass die Zöglinge sich die Erfahrungen der älteren Generation aneignen können und ihnen gleichzeitig Raum zur Entwicklung eigener – vielleicht abweichender – Erfahrungen gegeben wird.

Bezogen auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements der Mündigkeits-erziehung ist damit die Anforderung zu formulieren, dass sie einerseits komplex, ergebnisoffen und anregungsreich genug sein müssen, um Selbsttätigkeit und Selbstorganisation zu ermöglichen, dass sie andererseits aber auch erst Möglichkeiten bieten müssen, Selbsttätigkeit und Selbstorganisation zu erfahren und zu erproben. Die Fähigkeit zur Selbsttätigkeit und Selbstorganisation darf keine Zugangsvoraussetzung zum Lernen sein.¹¹⁷ Für Lehrende besteht so die Herausforderung, Lernsituationen zu schaffen, in denen Lernende die Gelegenheit erhalten, sich mit herausfordernden Lernaufgaben so anhaltend und intensiv auseinander zu setzen, dass sie dabei sich auch selbsttätig selbst organisieren lernen.

Bei der konkreten Umsetzung dieser Anforderung ergibt sich aber ein schwerwiegendes Problem: Die schulische Vermittlungsarbeit erfordert eine Normierung von ‚Lernzielen‘, um konkrete Lerngelegenheiten vorzubereiten und den fortschreitenden Erfolg der Lernprozesse der Lernenden kontrollieren zu können. Lerneffekte werden schließlich nicht direkt erzeugbar (z.B. als Einspeicherung von Wissen und Fähigkeiten in Körper und Gehirn), sondern können nur darüber gewährleistet werden, dass die Lernenden zu bestimmten Handlungen veranlasst werden, die von den Lehrenden aufmerksam dahingehend begleitet werden, ob das beabsichtigte Lernen auch gelingt.

Das Problem einer Erziehung zu Mündigkeit liegt nun in noch darüber hinausgehend in dem latenten – wenig fassbaren – Charakter der hier angestrebten Qualifikation. Für die Lernbegleiter ist es schwer, wenn nicht sogar unmöglich, in konkreten Situationen vorherzusagen und zu kontrollieren, wie erfolgreich eine Maßnahme sein könnte bzw. gewesen ist. Erneut stellt sich die Frage, der Mess- und Beobachtbarkeit von Mündigkeit, die schon im vorhergehenden Abschnitt als ungelöst und möglicherweise unlösbar zu kennzeichnen war.¹¹⁸

Welche Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Mündigkeit finden sich nun aber auf den verschiedenen Ebenen der Unterrichtsgestaltung von den

¹¹⁶ Habermas 1961, S. 257.

¹¹⁷ Tramm/Naeve 2007, S. 2.

¹¹⁸ Vgl. Ebd., S. 9.

Lehrplänen bis hin zu konkreten Aufgabenstellungen? Auch hierzu finden sich bei Tramm/Naeve wertvolle Hinweise.

Zuallererst und in Bezug auf die intendierte Ergebnisse von Lehr-Lernprozessen scheinen Selbständigkeit und curriculare Entscheidungsoffenheit kaum tragfähig:

„weder im Hinblick auf den Bildungsauftrag, noch aufgrund der fehlenden Sacheinsicht der Schüler“¹¹⁹.

Wie sollte man auch ohne festes Lehrziel planvoll unterrichten können? Was allerdings möglich sein sollte, so argumentieren Tramm/Naeve, ist die Erhöhung der Transparenz der Lehrziele für die Lernenden, um eine Nachvollziehbarkeit als auch kritisch reflektierende Gespräche über die Berechtigung die Zielsetzungen zu erreichen. Die Lernenden müssen erkennen können, was sie können sollen und wozu sie bestimmte Fähigkeiten entwickeln müssen.¹²⁰ Dies bedarf einer ausreichenden Begründung, da anzunehmen ist, dass nur diejenige mündig leben können, die ausreichende Informationen über die sie betreffenden Umstände haben.

Transparenz und Offenheit sowie das in Frage stellen des Programms zur Erziehung zu Mündigkeit müssen daher grundlegende Charakteristika unserer Simulation sein. Daraus muss zwangsläufig eine Möglichkeit für die aktive und gezielte Anpassung des Programms an die individuell reflektierten Bedürfnisse der Zöglinge während der laufenden Simulation gegeben sein.

Die Gestaltung von Lernaufgaben sollte allerdings, wie auch die Entscheidung über Lernziele, nicht in die Entscheidungsbefugnis der Lernenden übergehen. Sinnvoll scheinen aber Transparenz und Wahlmöglichkeiten zwischen Alternativen. Dabei sollten immer auch unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen von Schülern berücksichtigt und Lernaufgaben dementsprechend adaptiert werden.

Bezogen auf die Gestaltung von Lernaufgaben stellen Tramm & Naeve heraus, dass diese herausfordernde Denkanforderungen darstellen müssen. Die Schüler müssen Gelegenheit bekommen, sich mit den gestellten Aufgaben intensiv auseinanderzusetzen und die dadurch gewonnenen Erfahrungen auf systematische Art und Weise auszuwerten. Selbständigkeit bedeutet dabei,

dass „Schüler die Chance erhalten, sich auch mit komplexeren Problemen auseinanderzusetzen, Problemlösungen zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren“¹²¹.

¹¹⁹ Ebd., S. 11.

¹²⁰ Vgl. ebd.

¹²¹ Ebd., S. 11f.

Entscheidend ist das die Lehrkräfte angemessene Unterstützungsstrukturen bereitzustellen, so dass die Schüler in Problemsituationen nicht allein gelassen werden, ohne jedoch gleichzeitig Angebote¹²² zu schaffen, auf die man sich vorschnell zurückziehen kann.¹²³

Die Aufgabenstellungen müssten zudem, um Mündigkeit fördern zu können, ein für den Lernenden subjektiven Problemgehalt aufweisen, weil nur dadurch ein gewisses

„Anregungspotenzial für die denkende Auseinandersetzung mit der Situation geschaffen wird“¹²⁴.

Entscheidend ist an dieser Stelle, dass Kenntnisvermittlung und Verhaltenstraining zusammengehören, da ansonsten Bildung und Erziehung in zwei völlig unabhängige Anliegen zerfallen.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle für die Simulation festgehalten werden, dass eine programmatische Förderung von Mündigkeit von einem doppelten Leitmotiv geprägt ist: Zum Einen wurde deutlich, dass eine zunehmende Schülerorientierung und curriculare Offenheit kein Ersatz für eine professionelle curriculare Analyse sein können. Andererseits sind Freiräume für ein möglichst selbständiges Problemlösen unverzichtbar. Da diese Freiräume nicht darauf angelegt sind, Überforderung, Orientierungslosigkeit und Frustration zu erzeugen, müssen sie in Bezug zu dem aktuellen Leistungsvermögen der Kinder und ihrem jeweiligen Entwicklungsstand in ihrer Intensität und Komplexität variiert werden (können).¹²⁵

Dadurch wird die Modellierung solcher mündigkeitsfördernder Problemsituationen erheblich komplexer. Erzieher müssen daher zunächst versuchen, Bedingungen und daraus resultierende Folgen für konkretes erzieherisches Handeln bezüglich des Aufbaus von Mündigkeit zu stärken, anstatt sich vornehmlich auf die Betonung der Bedeutung einer Erziehung zu Mündigkeit zu beschränken.

5. Fazit und kritische Reflektion

Ziel der Arbeit war es, die Frage zu beantworten, inwiefern ein Beitrag für eine Erziehung zu Mündigkeit (als integraler Bestandteil einer Demokratieerziehung)

¹²² Unter solchen ‚Angeboten‘ werden hier Möglichkeiten verstanden, die es den Schülern erlauben würden, auf eine vorgefertigte Lösung zurückzugreifen, ohne diese durch kritische Reflexion selber erreicht zu haben.

¹²³ Vgl. Tramm/Naeve 2007, S. 12.

¹²⁴ Ebd., S. 13.

¹²⁵ Vgl. ebd., S. 16.

geleistet werden kann. Als Arbeitsgruppe erhielten wir die Möglichkeit, einen Erziehungsraum nach unseren Vorstellungen zu schaffen, in welchem Erziehung unter optimalen Voraussetzungen stattfinden könnte.

Um nicht jeglichen externen Einflüssen gerecht werden zu müssen, bedienten wir uns im Rahmen des Seminars der Möglichkeit einer Simulation. In dieser würden wir in der Arbeitsgruppe als einer Art erzieherischer ‚Allmächtiger‘ alle Einflüsse modulieren und somit alleinig über die die Zöglinge beeinflussenden Variablen entscheiden können. Dazu bedurfte es zunächst der Klärung von Zielen, Inhalten und Rahmenbedingungen einer Mündigkeitserziehung, was in der Konsequenz zu Vorschlägen für eine mögliche Umsetzung dieser in der Simulation führte.

Im Einzelnen wurde zuerst auf die Merkmale von Demokratie eingegangen. Es wurde versucht, den historischen Ursprung zu skizzieren und zu verdeutlichen, dass Demokratie mehr beinhaltet, als das Recht der Beteiligung an Wahlen. Um Demokratie in einem erweiterten Sinne zu leben, bedarf es vielmehr einer selbsttätigen und reflexiven Auseinandersetzung mit sich und der Gesellschaft. Dieser Umstand führte uns zu der Annahme, dass eine Erziehung zur Demokratie nicht losgelöst von einer Erziehung zur Mündigkeit betrachtet werden darf; sie gar eine der wichtigsten Voraussetzungen für Demokratie ist. Im weiteren Verlauf wurde das Konstrukt Mündigkeit versucht mit seinen verschiedenen Facetten darzustellen. Wir haben anhand der vorliegenden Literatur herausarbeiten können, dass Mündigkeit nicht ‚naturwüchsig‘ sei, was wiederum die Notwendigkeit einer Heranführung zur Mündigkeit zur Folge hat.

Die Ausprägung von Mündigkeit kann unserer Meinung nach nur durch erzieherisches Eingreifen in die Entwicklung eines Menschen ermöglicht werden. Dafür war es notwendig, dieser Arbeit zunächst einen Erziehungsbegriff zugrunde zu legen. Inwiefern Erziehung einen Beitrag bezüglich unseres Themas leisten kann, war Inhalt der Darstellungen um das Feld Demokratiepädagogik.

Auf Grund des eingeschränkten Rahmens dieser Arbeit, war es uns leider nicht möglich, alle interessanten Aspekte in Gänze auszuführen. Dadurch wurden einige Facetten und Gedankengänge lediglich skizziert oder angerissen.

Nachdem die begrifflichen Grundlagen für ein einheitliches Verständnis geschaffen wurden, haben wir in Kapitel 3 die Zielsetzungen und Rahmenbedingungen politischer Bildung dargestellt. Angeschlossen hat sich der Versuch, alle vorher genannten Aspekte zu einem Ganzen zusammenzuführen, um daraus Anforderungen für ein mögliches Mündigkeits-Curriculum und die didaktische Gestaltung entsprechender Lernarrangements abzuleiten (Kapitel 4). Diese Auseinandersetzung hat einigen – in Textkästen hervorgehobenen – Leitsätzen vor allem weitere Frage- und Klärungsbedarf aufgezeigt. h, ein Curriculum zu

erarbeiten, welches allen Anforderungen gerecht wird. Offen blieb so zum Beispiel Fragen zur weiteren pädagogischen Grundantinomie des Erziehungsverhältnisses: der asymmetrischen Machtstrukturen, der Berechtigung von bestimmten Werte und Ziele von Erziehung und Bildung (nicht zuletzt der Mündigkeit selbst) und der Fassbarkeit und Berechtigung der Definition von Mündigkeit als Grad der persönlich reflektierten Autonomie einer Person.

Nicht zuletzt ist uns ein persönliche Stellungnahme zu unserer Arbeit wichtig: Selbstreflexion war ein immerwährender Begleiter bei der Erstellung dieser Arbeit. Im Zuge der Recherchen traten oftmals mehr Fragen als Antworten auf, was dazu führte, dass das ursprünglich anvisierte Ziel, nämlich die komplette Erarbeitung einer Simulation als Teil eines Erziehungsromans, nicht erreicht werden konnte. Dies mag zum einen darin begründet sein, dass die Zielstellung des Projektes Walden III bereits zu Beginn einige Fragen in den Raum stellte. Zum anderen gingen mit der Erarbeitung der Arbeit viele intensive inhaltliche Gespräche und Diskurse innerhalb der Arbeitsgruppe einher, die notwendig waren, um das Projekt stringent in eine Richtung verfolgen zu können.

Die vorliegende Arbeit kann unserer Meinung nach keine endgültigen Aussagen für die Erstellung eines Erziehungsromans geben – dafür sind zu viele Fragen unbeantwortet – und müssten im Zuge weiterer Recherchen und kritisch-reflexiver Diskurse näher erörtert werden. Ferner gibt es für die Erziehung zur Mündigkeit keinen Lehrplan im engeren Sinne, der die Möglichkeit zur kritischen Analyse und somit zur Weiterentwicklung böte – auch nicht bei der gegebenen Möglichkeit, im Rahmen der Simulation alle Parameter frei zu gestalten.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Erziehung zu Mündigkeit im Rahmen der Demokratieerziehung in der uns vorliegenden Literatur immer wieder gefordert und deren Bedeutung unterstrichen wird, sich jedoch kaum Hinweise auf die curriculare Ausgestaltung sowie deren praktische Umsetzung finden lassen.

Daniel Wentz

Handlungsorientierung als Konzept für Walden III

Im folgenden Abschnitt wird das Konzept der Handlungsorientierung unter Berücksichtigung ihrer Grenzen und Chancen für die Erziehungswissenschaft vorgestellt. Ziel ist es, die Handlungsorientierung konstruktiv-kritisch zu beleuchten und aus den erarbeiteten Erkenntnissen über die Vor- und Nachteile Empfehlungen für die Nutzung handlungsorientierter Erziehung vor und während der Simulation in Walden III abzuleiten. So soll eine Antwort auf die Frage offeriert werden, wie und mit welchem pädagogischen Konzept sich das Ziel demokratiebewusster Staatsbürger während der Simulation erreichen lässt. Dazu werden zunächst die Überlegungen zu Erfahrung und der Umsetzung demokratischer Ideen in der Erziehung nach Dewey beleuchtet (Abschnitt 1) sowie die aktuelle Wahrnehmung dieses Konzepts berücksichtigt (Abschnitt 2). Anschließend wird Handlungsorientierung als möglicher – auf Deweys Überlegungen fußender – erfolgversprechender Ansatz vorgestellt, mit dem das Ziel demokratiebewusster Staatsbürger erreicht werden könnte (Abschnitt 3). Insbesondere mit Blick auf bestehenden Kritiken des Konzepts der Handlungsorientierung (Abschnitt 4) soll schließlich eine fundierte Empfehlung zur Nutzbarkeit dieses Konzepts unter in der fiktiven Lernsimulation Walden III formuliert werden (Abschnitt 5).¹

1. Deweys Konzept einer demokratischen Schule

Im Unterschied zu vielen anderen Vertretern der internationalen reformpädagogischen Bewegung seiner Zeit hat Dewey ein konsequent am Demokratiegedanken ausgerichtetes Konzept von Erziehung entworfen.² Schule soll eine „miniature community“, beziehungsweise eine „embryonic society“, einen nach demokratischen Gesichtspunkten gestalteten Lebens- und Erfahrungsraum bilden, wobei das lebensweltliche „experience“ der Schüler(innen) als Ausgangspunkt für gemeinsame konstruktive Lernprozesse genutzt wird.³

Von klein auf soll so die Einübung in demokratische Umgangsformen, die Verwirklichung eigener Interessen, die Fähigkeit zur Kritik und autonomen Entscheidungsfindung auf der Grundlage eigener Erfahrungen sowie die Bereit-

¹ Dass Abstract dieses Beitrages wurde nicht ausschließlich durch den Herausgeber formuliert. Stattdessen wurde die Einleitung des Textes benutzt, der ursprünglich Teil einer aus vier separaten Recherchen bestehenden Gruppenarbeit war.

² Vgl. Neubert 2006, S. 233 f.

³ Dewey 1899; zit.n. Neubert 2006, S. 234.

schaft zu Kooperation und Verständigung bei der Verfolgung gemeinsam projektieter Handlungsziele unterstützt werden.⁴

Da für Dewey sowohl die Lehr- und Lernformen vor der industriellen Revolution in den USA als auch die sich an verändernde Bedingungen reaktiv angepassten Lehr- und Lernformen keinesfalls ausreichen, um über demokratische Erziehung zur Demokratie zu erziehen, führt er einen neuen Typus ein, zu dessen Kennzeichnung er die Metapher des „Labors“ wählt.⁵ Dewey geht es bei diesem Lerntypus um ein Experimentierfeld, welches, seinen pragmatischen Grundannahmen folgend, Anregungen, Ressourcen, Materialien und Arbeitsmittel zur Ermöglichung des Lernens durch eigenes Entdecken und Erfinden bereitstellt. Dabei setzt der Laborgedanke am spontanen Neugierverhalten und den Interessen von Lernenden an. In einer Gruppe von Lernenden sollen sie Probleme bearbeiten, die ihnen selbst als bedeutsam erscheinen, wobei dadurch sowohl Kenntnisse als auch Methoden der Untersuchung und Kritik erworben werden.⁶ Weiterhin soll den Lernenden im Sinne des erwähnten didaktischen Konzepts der „occupations“ die Möglichkeit gegeben werden, die gesellschaftliche Wirklichkeit in eigenen Lernprojekten zu erforschen.⁷

Allerdings wird dabei keineswegs auf die Vermittlung notwendiger Kenntnisse und Fertigkeiten durch Lehrer(innen) oder durch Bücher verzichtet, vielmehr wird an deren Funktion im Sinne einer rekonstruktiven Aneignung eine hohe Erwartung gestellt, da sie immer im Dienste eigener konstruktiver Lernprozesse stehen sollen.⁸ Die Implikationen für die Rolle und das Selbstverständnis des Lehrers sind immens, muss er sich doch von einer Art Diktator in einen aufmerksamen Begleiter und Helfer verwandeln. Als Mehr-Wisser verfügt er im Vergleich zu den Schülern über einen größeren und reiferen Schatz an „experience“, den er *diesen* bereitwillig zur Verfügung stellen sollte.

„Er ist aber kein Besser-Wisser mehr, der alle Lernprozesse und notwendigen Resultate von vornherein kontrolliert und kennt“⁹

Der demokratische Grundgedanke des Erziehungsverständnisses von Dewey wurzelt dabei in seiner Überzeugung, dass sich Demokratie in letzter Instanz an der Wertschätzung der

„intrinsischen Bedeutsamkeit eines jeden sich Entwickelnden bewahrheiten muss“¹⁰.

⁴ Vgl. Schreier 2001, S. 56f.

⁵ Neubert 2006, S. 236.

⁶ Vgl. Bittner 2001, S. 61f.

⁷ Dewey 1916, S. 117f.

⁸ Vgl. Bittner 2001, S. 69f.

⁹ Neubert 2006, S. 238.

Folglich bedeutet Demokratie für Dewey weit mehr als eine spezifische Staatsform oder politische Verfassung. Demokratie erschöpft sich ebenfalls nicht in einer bestimmten Anordnung gesellschaftlicher Institutionen. Vielmehr wird primär eine Lebensweise, eine Haltung und Grundeinstellung des menschlichen Miteinanders, die als Maßstab zur Beurteilung realer menschlicher Verhältnisse in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Lebensbereichen und Institutionen dienen kann, beschrieben.¹¹

2. Aktuelle Wahrnehmung und Kritik

Heute gilt Dewey im anglo-amerikanischen Sprachraum als einer der wichtigsten pädagogischen Klassiker des 20. Jahrhunderts. Ein deutlicher Indikator ist die mittlerweile kaum mehr zu überschauende Fülle an neuerer Sekundärliteratur, die gleichsam von der Lebendigkeit und Reichhaltigkeit von Deweys philosophischem Ansatz zeugt, der auch heute noch vielfältige Anregungen zu Fragen unter anderem der Logik und Erkenntnistheorie, der Anthropologie, Ethik und Moralphilosophie, der Sozialphilosophie und politischen Theorie, der Kulturtheorie, Ästhetik und Kunsttheorie bietet.¹²

Einerseits wird in der gegenwärtigen Diskussion die Aktualität von Deweys Pragmatismus hervorgehoben, andererseits wird der Versuch unternommen, unter Einbeziehung neuerer Theorieentwicklungen kritisch über Dewey hinaus zu denken.¹³ Vielfach wird Deweys Ansatz ob dem in ihm enthaltenen handlungsbezogenen Lernverständnis die Rolle als unbenannte Hintergrundtheorie für viele neuere Ansätze wie etwa eines „problem based learning“, „contextual learning“ oder „life long learning“ zugeschrieben.¹⁴

Vor allem konstruktivistisch orientierte Erziehungswissenschaft beruft sich heute vielfach auf Dewey als einen pädagogischen Klassiker, der bereits ein umfassendes und philosophisch wie kulturtheoretisch breit angelegtes Modell eines konstruktiven Lernens durch experience entwickelt hat.¹⁵ Deweys radikales Demokratieverständnis bietet auch heute noch bedeutsame Maßstäbe für eine Erziehung zur Demokratie, wenngleich bei der konkreten Umsetzung selbstverständlich der jeweilige politisch-gesellschaftliche oder auch schulorganisatorische Kontext bedacht werden muss.

¹⁰ Bittner 2001, S. 70.

¹¹ Vgl. Neubert 2006, S. 240.

¹² Ebd., S. 246f.

¹³ Vgl. Schreier 2001, S. 86.

¹⁴ Vgl. Neubert 2006, S. 246.

¹⁵ Ebd., S. 246f.

3. Das Konzept der Handlungsorientierung

Wenngleich Dewey als wesentlicher Vorläufer und Bezugspunkt des Konzepts der Handlungsorientierung in Schule und Unterricht einzuschätzen ist, können nicht alle Aspekte dieses Konzepts direkt aus Deweys Denken abgeleitet werden. Deswegen soll im folgenden Abschnitt der Ansatz der Handlungsorientierung kurz eigenständig vorgestellt werden.

Im allgemeinen wird von Handlungsorientierung gesprochen, wenn Schülerinnen und Schülern, beziehungsweise der Lerngruppe, die Möglichkeit eröffnet wird, nicht nur mit dem Kopf, sondern mit den Händen, Füßen, allen Sinnen und vor allem mit dem Herzen lernen zu können.¹⁶ Die Wurzeln dieses Verständnisses von handlungsorientiertem Unterricht und somit der Versuch die Elemente von Aktivität, Selbstständigkeit und Handeln in der Schule beziehungsweise im Unterricht zu etablieren liegen in den Industrieschulen des 18. Jahrhunderts. Schon Pestalozzis berühmte Trias „Kopf, Herz und Hand“ bei der Entfaltung menschlicher Kräfte weist das Prinzip der Handlungsorientierung auf.¹⁷ In der Literatur findet sich eine Vielzahl von handlungsorientierten Ansätzen und Konzepten, welche sich primär im Spannungsfeld zwischen Schulpädagogik und Berufsbildungsforschung entwickelt haben. Dabei gehen sämtliche Ansätze auf drei Bezugstheorien zurück.¹⁸ Wesentlich ist dem Ansatz von Handlungsorientierung als pädagogischem Konzept die Annahme, dass die Anwendung von Handlungsorientierung gerade bei Jugendlichen mit einer starken Ausprägung von Handlungskompetenzen und Wertevermittlung korrespondiert.¹⁹

Für diese Arbeit wird Handlungsorientierung demnach als eine ganzheitliche Verbindung von kognitiven, psychomotorischen und affektiven Aspekten im Rahmen einer möglichst realitätsnahen Aufgabe verstanden, bei der in Anlehnung an die überschneidenden Merkmale der Handlungsorientierung²⁰ die Förderung und Forderung von Eigeninitiative des lernenden Subjekts auf Basis seiner vorhandenen Erfahrungen im Zentrum steht.

Gerade die Überlegung, dass Jugendliche über die Lernsimulation zu demokratiebewussten Bürgern herangezogen werden könnten (und sollten), hebt

¹⁶ Vgl. Meyer/Jank 2005, S. 315.

¹⁷ Vgl. Pestalozzi; zit. n. Gudjons 1997, S. 21 f.

¹⁸ Eine übersichtliche Darstellung der Bezugstheorien und ihrer Entwicklung findet sich in Schneider 2005, S. 119 f.

¹⁹ Vgl. Schneider 2005, S. 117.

²⁰ Gemeint sind die Gemeinsamkeiten der Auffassungen und Kriterien der Handlungsorientierung von Gudjons, Jank, Meyer etc.; vgl. dazu Schneider 2005, S. 123 ff.

die Bedeutung der Überlegungen Deweys und des Ansatzes der Handlungsorientierung für die Lernsimulation hervor. Handlungsorientierung scheint eine hervorragende Methodik der Wertevermittlung.

4. Kritik am Konzept der Handlungsorientierung

Die Mehrzahl der Kritiker am Konzept der Handlungsorientierung entstammte der Gruppe derjenigen Lehrkräfte Pädagogen, die eine Abweichung vom traditionellen lernzielorientiertem und geschlossenem Unterricht grundsätzlich und ideologisch ablehnen.²¹ Eine solche strikte Ablehnung ist zwar heute kaum noch anzutreffen, was aber keineswegs bedeutet, dass die kritischen Stimmen am handlungsorientierten Ansatz verstummt sind.

Bemerkenswert sind insbesondere kritische Einwendungen, die inzwischen von Experten vorgetragen werden, die zuvor an Konzepten und Umsetzung zum handlungsorientierten Unterricht mitgewirkt haben. Zu nennen wären beispielsweise Axel und Margot Stommel.

Beide weisen in ihren Aufsätzen auf bestehende Missstände und Probleme des handlungsorientierten Unterrichts hin. So kritisieren sie den Wandel vom lehrerzentrierten Unterricht mit übersichtlichen Lernzielstufen zu handlungsorientierten Ansätzen dahingehend, dass die Lehrenden in ihrer auf Moderatoren-tätigkeit einschränkten Rolle einen erheblichen Verlust an Autorität und Kontrolle über die Geschehnisse im Lernprozess hinnehmen müssten.²²

Zudem schätzen es Stommel und Stommel für unterrichtsgestalterisch nicht leistbar bzw. ergiebig ein, die Lernenden ohne vorher vermittelte theoretische Grundlagen nur anhand komplexer, ganzheitlicher Lernsituationen eigenaktiv handelnd lernen zu lassen. Darüber hinaus wird bezweifelt, dass Schülerinnen und Schüler ausreichend selbstständig vorgehen könnten.²³

Ein weiterer grundlegender Kritikpunkt seitens konstruktiver Kritiker stellt die Gefahr dar, dass im Unterricht das Methodenwissen (Gewusst wie) zu sehr in den Vordergrund gelangt und dagegen theoretische Hintergründe (Gewusst was) vernachlässigend werde. Zudem würde das Konzept der Handlungsorientierung die Lernenden vor allem darin bestärken, möglichst effizient – schnell und direkt – Aufgaben zu lösen, während nachhaltige und anspruchsvolle Lernprozesse ein weitaus umsichtigeres und theoretisch komplexeres Eindenken und Einarbeiten in die Lerngegenstände erfordern würden.

²¹ Vgl. Stommel/Stommel 1998, S. 5 f.

²² Ebd., S. 19 f.

²³ Ebd.

5. Entwicklungsmöglichkeiten der Handlungsorientierung

Diese Kritiken sind aber nicht als grundlegendes Scheitern des Konzepts der Handlungsorientierung zu lesen, sondern sind – insbesondere von Stommel und Stommel als Hinweise auf bestehende Herausforderungen der konzeptuellen Weiterentwicklung zu lesen.

Von Stommel und Stommel bemängeln vor allem die bestehende Praxis einer zu weitgehenden Handlungsorientierung, die die Anforderung der Komplexität und Ganzheitlichkeit von Lernsituationen zu radikal gedacht habe.²⁴ Nichts desto trotz scheint eine angemessene Nutzung von Handlungsorientierung im Unterricht als sinnvoll, allein um den sich dynamisch wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen entgegen zu kommen, die einen flexiblen Transfer des schulisch Gelernten in schwer voraussehbare Praxen erfordern. Die Auflockerung der Starrheit eines rein lernzielorientierten Vorgehens ist somit eine weiterhin gerechtfertigte und zu berücksichtigende Option.

Ähnlich lässt sich die Kritik an der geforderten Schülerelbstständigkeit relativieren. Unabhängig wie weitgehend diese Selbstständigkeit im Unterricht realisiert wird, ist am Grundsatz festzuhalten, dass der Unterricht auch dazu dienen müsse, Selbstständigkeit und Handlungskompetenz wo immer möglich zu fördern.

Die diagnostizierte Gefahr, dass der Ansatz der Handlungsorientierung zu einem „Zusammenbruch“ der Unterrichtskultur führen könnte, indem den Schülerinnen und Schülern kein konsistentes Leitbild ihrer Schülerrolle bzw. ihres Lernzieles gegeben werde,²⁵ verweist hingegen vor allem auf einen Qualifizierungsbedarf des Personal. Damit Handlungsorientierung gelingt, müssen Lehrkräfte und Ausbilder das pädagogische Konzept der Subjektorientierung verinnerlicht haben und so ausgebildet und vorbereitet sein, dass sie flexibel auf den jeweiligen individuellen Leistungs- und Motivationsstand der Schülerinnen eingehen können und wollen. Die Qualifikationsansprüche an die Lehrenden wachsen damit erheblich und muten geradezu utopisch an. Schließlich geht es nicht nur darum die Individualität und Subjektivität jeglichen Lernens zu akzeptieren, sondern dies auch situativ in ein Verständnis der Sichtweise und Unterstützungsbedürfnisse eines Lernenden umzusetzen, um das individuelle Lerninteresse mit den curricular vorgegebenen Lehrzielen des Unterrichts zu verbinden. Ein Unterrichten nach dem Konzept der Handlungsorientierung wird so keineswegs einfacher und voraussehbarer; ein Umstand der die Akzeptanz und Verbreitung dieses Konzepts unter Lehrkräften schwächen dürfte.

²⁴ Ebd., S. 19 f.

²⁵ Ebd., S. 29 f.

Eine radikale Umstellung des gesamten bisherigen Unterrichts auf eine Handlungsorientierung ist so weder pädagogisch empfehlenswert noch praktisch vorstellbar. Stattdessen ist eine kontinuierliche, dynamische Weiterentwicklung von Didaktik und Methodik anzustreben, um den sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht im wieder gerecht zu werden. Hierbei sind altbewährte Dinge nicht grundsätzlich zu verwerfen, aber ebenso wenig sind innovative Ansätze abzulehnen.

Gerade ein von Stommel und Stommel weiter eingebrachter Kritikpunkt kann sogar als Hinweis auf besonders produktive Nutzungsmöglichkeiten der Handlungsorientierung gelesen werden. So bemängeln Stommel und Stommel den letztlich unaufhebbaren simulativen Charakter von handlungsorientierten Aufgabenstellungen: so sehr sich auch um eine ganzheitlich-komplexe Einbettung bemüht werde, die die Lernenden zu vollständigen (realitätsnahen) Handlungen aufforderten, kennzeichne der schulische Kontext die Aufgabenstellungen dennoch als Als-Ob-Situationen, in denen nicht wirklich gehandelt, sondern lediglich gelernt werden soll. Für ein wirksames Lernen scheint dies aber gerade kein Nachteil, legitimiert doch nur dieses schulische Als-Ob die Lehrkräfte in ihren pädagogisch-didaktischen Eingriffen, Orientierungen und Unterstützungen. Gerade für eine Demokratieerziehung scheint zudem ein simuliert-fiktionale Erprobung von individuellen Handlungsweisen und ihren möglichen Folgen z.B. in Rollen- und Planspielen besonders produktiv werden kann.

Zudem ermöglichen Als-Ob-Situationen gerade die Einbettung theoretischer Belehrungen in praktische Problemstellungen und so eine stärker instruktive Lenkung und fachbezogene Anbindung der Lernprozesse. Handlungsorientierter Unterricht und theoretische Fundierung sind so entgegen häufig geäußelter Kritiken keine Gegensätze, sondern eine didaktische Anforderung an eine flexible und kompetente subjektorientierte Kombination des Zulassens von offenen Handlungen und ihrer theoretisch-fachbezogenen Rahmung. Die Stärke des Konzepts der Handlungsorientierung liegt vielmehr in der Umkehrung der Prioritäten: Während im traditionellen Unterricht die lernzielorientierte Vermittlung theoretischer Hintergründe im Mittelpunkt stand, setzt der handlungsorientierte Unterricht das Handeln²⁶ des einzelnen Lernenden in den Fokus des Lernprozesses, was seine affektive Mobilisierung und Beteiligung herausfordert und als motivationale Grundlage des Lernens nachhaltig nutzt.

Dennoch ist der Faktor Zeit ein unumgänglicher Knackpunkt. Es stellt sich die Frage, wie viel Zeit eine entsprechende Qualifikation der Lehrer und Ausbilder in Anspruch nehmen darf, um einen angemessenen Kosten-Nutzen-Effekt

²⁶ Eine Handlung wird als eine zielgerichtete, bewusste, zwischen Alternativen auswählende Tätigkeit verstanden (vgl. Schneider 2005, S. 120).

zu erreichen. Ergänzend schließen sich die Problematiken einer Bewertung und nicht zuletzt auch der curricularen Planbarkeit unter Erhalt des notwendigen Flexibilitätsgrades an. Auch die Notwendigkeit der Reflexion vollzogener Lernschritte bedarf der Erwähnung. Es muss bedacht werden, dass Handlungskompetenz nicht bloß als ein Ergebnis erfolgreichen Handlungslernens ist. Handlungskompetenz zeichnet sich durch eine weitergehende und übersituative Befähigung aus, selbstständig Probleme in ihrem Umfang zu erkennen und sich die notwendigen Informationen und Werkzeuge zur Erarbeitung einer Lösung besorgen zu können. Im Ergebnis soll das Problem im Prozess gelöst werden und Erkenntnisse aus diesem Prozess in zukünftig auftretende Probleme einfließen. Genau hier bedarf es der Reflexion und Unterstützung, welche nur durch den Ausbilder bzw. Lehrende in der Funktion eines Lernprozessbegleiters erfüllt werden können.

Unbestreitbar überwiegen die Chancen, welche die Handlungsorientierung bietet, wenn die aufgezeigten Entwicklungsmöglichkeiten und Herausforderungen bewältigt werden. Für die Gegenwart ergibt sich daraus, dass die Realisierbarkeit von Handlungsorientierung im Unterricht ein vorrangiges Thema weiterer Forschung sein sollte. Für Walden III ergeben sich andere Folgerungen.

6. Folgerungen/Empfehlungen für Walden III

Im Folgenden sollen – jeweils im Anschluss an eine kurze Zusammenfassung der Kernaussagen der Ausarbeitung – erste Folgerungen für die fiktive Lernsimulation Walden III gezogen werden.

6.1 Folgerungen für Demokratie als Lernziel

Für Dewey bedeutet Demokratie weit mehr als eine spezifische Staatsform oder politische Verfassung. Demokratie erschöpft sich nicht in einer bestimmten Anordnung gesellschaftlicher Institutionen. Vielmehr sei sie primär eine Lebensweise, eine Haltung und Grundeinstellung des menschlichen Miteinanders, die als Maßstab zur Beurteilung realer menschlicher Verhältnisse in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Lebensbereichen und Institutionen dienen kann.²⁷ Für die Lernsimulation Konzept Walden III – gedacht und konzipiert als Schule in einer der heutigen Bundesrepublik normativ entsprechenden Gesellschaft – stellt dieses Denken Deweys vor allem eine Herausforderung dar, das Leben und Lernen von Demokratie als ein wichtiges (Teil-)Ziel der Simulation zu befragen. Was heißt es in einer demokratischen Schulwelt zu partizipieren und

²⁷ Vgl. Neubert 2006, S. 240.

mitbestimmen, die zu einer Mitwirkung an der demokratischen Gesellschaft befähigen und motivieren soll, wenn diese Schule vollkommen verbergen kann, eine Schule zu sein?

Ein erste Folgerung für Walden III ist zumindest: Das Demokratieverständnis muss als dynamisch erfahrbar, gestaltbar und auf gemeinsamen Werten basierend festgelegt werden.

6.2 Folgerungen für Handlungsorientierung als Lehrmethode

In Bezug auf die Chancen der Handlungsorientierung als pädagogischem Konzept zur Erreichung des Ziels muss in Folgerungen für die Phase vor der Simulation und für die Simulation selbst unterschieden werden.

Vor der Simulation scheint eine explizite pädagogisch-curriculare Konzeption von bestimmten Lernprozessen, die – egal ob handlungsorientiert oder nicht – durchlebt werden sollen als weder erforderlich noch sinnvoll.

Gerade die selbstständige auf individuellen Erfahrungen beruhende Vorgehensweise der Individuen vor der Simulation macht unterschiedliche Lernplateaus und Erfahrungen sowohl interessant als auch relevant für die erfolgreiche Nutzung von Handlungsorientierung im Rahmen der Simulation. Darüber hinaus ist es in einer demokratischen Gesellschaft vor der Simulation weder durchsetzbar noch wünschenswert, Eltern ein pädagogisches Konzept vorzuschreiben.

In der Simulation Walden III kann indes das pädagogische Konzept der Handlungsorientierung gerade als ein erfolgsversprechender Ansatz zur Bildung demokratiebewusster Staatsbürger hervorgehoben werden.

Eine Vielzahl von Erkenntnissen der vorigen Teilabschnitte führen zu diesem Schluss. So wurde festgestellt, dass die Anwendung von Handlungsorientierung gerade bei Jugendlichen zu einer Förderung von Handlungskompetenzen und einer Werthaltungen korrespondiert (z.B. Mehrperspektivität, Teamfähigkeit), die einer Demokratieerziehung entgegen kommen.²⁸

Handlungsorientierung, als eine ganzheitliche Verbindung von kognitiven, psychomotorischen und affektiven Aspekten im Rahmen einer möglichst realitätsnahen Aufgabe auf Basis vorhandener Erfahrungen der Individuen, bietet zudem die Chance im Rahmen ganzheitlicher Situationen das Demokratieverständnis nicht einfach zu erlernen, sondern es sich z.B. im Er- und Durchleben

²⁸ Vgl. Schneider 2005, S. 117.

der verschiedenen undemokratischer – nicht konsens- und verständnisorientierter – und demokratischer Handlungen aktiv und eigenständig anzueignen.

Kern der Kritik an Handlungsorientierung stellt die benötigte Zeit für ausreichende Qualifizierung des Ausbildungspersonals und die für die tatsächliche Ausbildung benötigte Zeit dar.²⁹ Der Faktor Zeit hat für Walden III und die geplante Simulation allerdings gerade keine Bedeutung, womit für die Umsetzung in Walden III Handlungsorientierung ihre wesentlichen Nachteile verliert.

Folglich bietet Handlungsorientierung an sich ein geeignetes Ausbildungskonzept für die Simulation in Walden III an, wobei die Simulation genau den Rahmen bietet, welches das Konzept der Handlungsorientierung zur vollen Entfaltung seiner Stärken benötigt.

Diese sehr optimistische Beurteilung kann jedoch den konkreten Umsetzungsfragen des Konzepts in Walden III vorgreifen. Hier zeigen sich womöglich noch weitergehende und ungelöste Probleme. So schließt ein erfolgreicher Einsatz von Handlungsorientierung im Unterricht die Anforderung systematischer Reflexionsprozess ein, damit die Lernenden nicht nur situativ handeln, sondern auch eine situationsübergreifende Handlungskompetenz entwickeln.

Somit muss gefolgert werden, dass Reflexionsgelegenheiten und entsprechende Anforderungen und Anregungen zu Reflexion in der Simulation Walden III unabdingbar sind und somit spezifische Akteure in der Simulation vorhanden sein müsse, die den Lernenden in der Funktion von Lernprozessbegleitern gegenüber treten.

Abschließend sei an einem kurzen Beispiel kreativ skizziert, in welcher Form Handlungsorientierung in Abgrenzung zu lernzielorientiertem Schulunterricht zur Bildung demokratiebewusster Bürger beitragen könnte.

Während im Schulunterricht demokratische Werte vielfach im Stile von Vokabellernen gelesen und auswendig gelernt werden, offeriert die Handlungsorientierung im Rahmen der Simulation von Walden III die Möglichkeit, demokratische Werte im Entstehungsprozess mitsamt ihren Auswirkungen zu erleben, zu reflektieren und zu internalisieren.

So wäre als Musterbeispiel denkbar, die Schüler im Rahmen der Situation selbst demokratische Werte und eine Verfassung für einen von den Schülern zu gründenden Staat erarbeiten zu lassen. Man könnte im Rahmen der Simulation sogar die Auswirkungen von fehlenden Grundrechten simulieren und mit Hilfe des Lernprozessbegleiters Hilfe auf Basis von historischen Fakten bieten. So

²⁹ Vgl. Stommel/Stommel 1998, S. 29f.

würden demokratische Werte tatsächlich erlebt. Im Idealfall erarbeiten die Schüler sogar innovative Ideen und Konzepte, welche sich auf die reale Welt außerhalb von Walden III positiv auswirken könnten. Diese Überlegung führt zu einer letzten Folgerung dieses Beitrages.

Handlungsorientierter Unterrichten – insbesondere auch in Walden III - muss evaluiert werden und in seinen Ergebnissen auch reale Wirkungen zeitigen können.
--

Herausgefordert sind so auch Nachfragen und Überlegungen zur möglichen Verbindung und Anschlussfähigkeit von Walden III und gesellschaftlicher Realität, die allerdings im Rahmen des hier vorgelegten Beitrages zu weitgehend sind und somit in ihrer Offenheit am Ende einfach stehen bleiben sollen.

Johannes Büschleb / Jörg Rohkohl / Sascha Rupprecht /
Chris Spitzenberg

Ein moralisches Leben als Ziel von Walden III?

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Moralentwicklung des Menschen in einer visionären Zukunftsgesellschaft. Zugleich bemüht sie sich um Anschluss an gegenwärtige wissenschaftliche Diskussionen. So wird im ersten Kapitel der Arbeit die Ethik und insbesondere die Unternehmensethik als Referenzdisziplin für Fragen eines moralischen Lebens herangezogen. Angestrebt ist aber „nur“ eine akzentuierte Einführung in zentralen Fragen und Sinnzusammenhänge. Die weiteren Kapitel des Beitrages widmen sich dann der Ausdifferenzierung des so umrissenen Themas in verschiedenen eher „praxisnahen“ Fragestellungen.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit wissenschaftlichen Modellen der Moralentwicklung, wie sie insbesondere in der Entwicklungspsychologie diskutiert werden. Aufbauend auf Kritiken an diesen Modellen und im Anschluss an einen aktuellen Modellversuch, werden Folgerungen für Walden III abgeleitet

Im dritten Kapitel wird das unmoralische Verhalten thematisiert. Seine nicht nur negative gesellschaftliche Bedeutung wird an Beispielen verdeutlicht. Diskutiert wird, inwieweit unmoralisches Verhalten für den Zusammenhalt der Gesellschaft eine Gefährdung oder vielleicht auch eine Notwendigkeit dargestellt.

Abschließend beschäftigt sich die Arbeit mit der Legitimation und Legitimierbarkeit sozialer Ungleichheit in der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft. Dabei werden in einem ersten Schritt die Funktion und der Legitimationsbedarf sozialer Ungleichheit für Gesellschaften allgemein herausgestellt. In einem zweiten Schritt wird dann auf das Leistungsprinzip als vorherrschendes Legitimationsprinzip von Ungleichheit in der heutigen Bundesrepublik eingegangen.

Am Ende des Beitrages werden die verschiedenen Untersuchungen in eine Gesamtdiskussion von Folgerungen für die Lernsimulation Walden III zusammengeführt. Beantwortet werden sollen so die Fragen:

- 1. Inwiefern ist in Walden III eine ethische Erziehung zu realisieren und wie könnte dies grundsätzlich aussehen?*
- 2. Welche Normalverläufe hat die menschliche Moralentwicklung und wo bieten sich Gelegenheiten und Ansätze für pädagogische Interventionen?*
- 3. Inwiefern sollte Walden III Lernende dazu anhalten, ein unmoralisches Verhalten abzulegen?*
- 4. Sollte das Leistungsprinzip auch der Konzeption von Walden III zugrunde zu liegen, um die Lernenden von vornherein in seine Bedeutung einzuführen.*

1. Ethische Erziehung als Thema pluralistischer Gesellschaften

Die moderne Gesellschaft ist komplex und verfügt über eine Vielzahl von unterschiedlichen und gleichsam komplexen Handlungsräumen. Ein gesamtgesellschaftliches Bild der modernen Welt zu entwickeln ist schier unmöglich. Diese schon vorhandene Problemlage erweitert sich nur noch im Gesamtkontext einer Weltgemeinschaft.

Ebenso undurchschaubar und komplex wie das soziale Phänomen moderner Gesellschaft ist aber auch die Frage, wie ein gutes und vor allem moralisch gutes Leben in dieser modernen Gesellschaft möglich sein soll. Um einen Zugang und ersten Einblick in die mit einem moralischen Leben verbundenen Themen und Kontroversen bieten zu können, ist eine Beschränkung des zu referierenden Materials nötig. Aus naheliegenden Gründen – nämlich der eigenen Studienschwerpunkte – werden so im folgenden Definitionsversuche und Diskussionen aus dem Wissenschaftsgebiet der Unternehmensethik herangezogen. Damit wird von vornherein eine anwendungsorientierte Perspektive eingenommen.

1.1 Argumentative Annäherung

Vor den Sachdarstellungen zu Begriffen und Theorien von Ethik und Moral soll hier eine argumentative Annäherung an das Themenfeld und seine Bedeutung unternommen werden. Warum könnte es wichtig sein, sich als Leser mit dem Thema Ethik und Moral auseinanderzusetzen?

Erlebte Unsicherheit als Motivationsquelle für Moral

Menschen, so soll hier als allgemeiner erster Grundsatz der Argumentation festgehalten werden, streben in Zeiten erhöhter Unsicherheit und unüberschaubarer Handlungsmöglichkeiten nach Sicherheit.¹ Sicherheit kann in diesem Zusammenhang in vielerlei Hinsicht erlangt werden; durch die Orientierung an Gesetzen oder durch verpflichtende Übereinkünfte zwischen interagierenden Personengruppen – aber vor allem durch das persönliche Auferlegen bestimmter Handlungsschranken. Diese Schranken entstehen nicht aus sich selbst heraus. Sie sind Produkt ihrer Umwelt und der Interaktion des betreffenden Menschen mit seinem Umfeld. Dabei können sie weit mehr und wirksamer sein als persönlich, temporär und situativ angenommene Verbote oder Gebote – als

¹ Diese Aussage lässt sich wohl in einer Vielzahl von Publikationen zu Ethik und Moral finden. Für die hier vorliegenden Aussagen vgl. Traer/Stelmach 2008, S.3ff.

handlungsleitende Werte und Normen verfügen über die Fähigkeit, das Verhalten des Menschen auch unbewusst zu steuern und langfristig zu regulieren.

Gut und Böse als gesellschaftliches Bewertungsschema

Die Handlungen von Menschen im alltäglichen Umgang können sicherlich auf eine vielfältige Art und Weise verarbeitet und bewertet werden. Als probates Mittel hat sich dabei in der Gesellschaft die Unterscheidung zwischen Gut und Böse herausgestellt. Das Gefühl, gute von schlechten Entscheidungen unterscheiden zu können, ist fest in der Gesellschaft und den ihr angehörenden Individuen verankert. Es hat sich über Jahrhunderte entwickelt und lässt sich in allen Gesellschaftsformen auf der Welt beobachten. Die Bandbreite dieses Gefühls schwankt allerdings sehr stark und lässt den Anschein der weltweiten Einigkeit schnell wieder verschwinden. Dennoch liegt es scheinbar in der Natur der Menschen, nach *guten und moralisch richtigen* Entscheidungen und Lebensweisen zu streben. Ein Streben, was zwar angeboren scheint, in seiner konkreten Ausprägung trotzdem langwierig erlernt werden muss.²

Die Aneignung und Verinnerlichung moralischen Entscheidens und Lebens läuft allerdings deutlich komplexer ab, als bei anderen erlernbaren Tätigkeiten. Es reicht dabei nicht aus, das Verhalten anderer nachzuahmen und in das eigene Handlungsrepertoire aufzunehmen. *Moralisch und gut* zu handeln bedarf weit mehr als einer unkritischen Übernahme vorgegebener Vorschriften und mehr oder minder festgeschriebener Regeln. Es benötigt einen langwierigen und komplexen Prozess der individuellen Aneignung und Verinnerlichung von Handlungsmaxime, der auch in hohem Maße von Eigenkonstruktion und Eigeninitiative getragen ist. Der Leser wird diesen Prozess bereits durchlaufen haben und über eine Vielzahl von starken Überzeugungen verfügen. Aber nicht nur das Vorhandensein von Überzeugungen ist wichtig. Insbesondere in der Unternehmensethik kommt die Anforderung hinzu, sich der eigenen Normen und Werte bewusst und ihrer alltäglichen Bedeutung bewusst zu werden³.

Der Blick auf die moderne und aktuelle Weltgemeinschaft offenbart ein äußerst diffuses Bild. Dies allein macht ethisches Handeln nicht einfacher, geschweige denn einfach zu erlernen. Allerdings ist ungewiss, inwieweit die verbreitete Vorstellung, dass ethische Entscheidungen zu treffen gerade in Hinblick

2 Vgl. Trear/Stelmach 2008, S. 3 f.

3 Vgl. Ebd., S. 4 f. Weiterhin sei in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass das, was man für wichtig und erstrebenswert hält, auch potentiell eher an die nachfolgende Generation weitergegeben wird. Die Weitergabe ethischer Prinzipien respektive moralischer Werte und Normen ist zwar weiterhin sehr schwierig, der Einfluss persönlicher Werte- und Normenvorstellungen auf die Weitergabe bleibt aber meines Erachtens ungebrochen hoch.

auf frühere Generationen komplizierter geworden sei, wirklich zutrifft. Sicher ist; die Handlungsspielräume, die uns umgeben, sind größer geworden und in einigen Teilen mit weitreichenderen Folgen als in der Vergangenheit verbunden. Ob die Entscheidung, sich gut oder schlecht – sich moralisch richtig oder falsch zu verhalten, dadurch aber ebenfalls schwieriger oder komplexer geworden ist, bleibt strittig. Bisher lassen sich hier mehr Fragen als Antworten ablesen. Gerade deswegen könnte aber auch eine Auseinandersetzung mit heutigen Fragen der Moral und Moralerziehung für eine idealisierte Zukunftsgesellschaft bedeutsam sein; nicht weil sie Lösungen verspricht, sondern Hinweise auf Dilemmata bereit hält, die schon heute durch die gesellschaftliche Komplexität und ihre weltweite Verflechtung begründet sind.

Persönliche Freiheit als Wertmaßstab moderner Gesellschaft

Ein solches Dilemma ist in modernen Gesellschaften mit dem Wertmaßstab persönlicher Freiheit und Eigenverantwortung verbunden, der geeignet scheint, den traditionellen Wert- und Normhorizont der Gesellschaft auszulösen, ohne einen äquivalenten individuelles Ersatz anbieten zu können.

In früheren Zeiten sind die Menschen in ihren persönlichen Handlungen durch soziale oder kulturelle Traditionen deutlich stärker eingeschränkt gewesen. Sie waren durch ein enges Geflecht von Vorschriften unterschiedlich starker Ausprägung relativ strikt aber auch gut verortet. Ein solches Geflecht allgemeiner Vorschriften existiert auch heute noch, es ist jedoch weitaus großmächtiger und komplexer – bildlich gesprochen auch bunter geworden.

Während die persönliche Freiheit eines Menschen schon immer Thema des direkten sozialen Miteinanders war und sich zum Beispiel in höflichen Umgangsformen manifestierte, hat sich in Übergang zur modernen Industriegesellschaft das Verständnis und der Anspruch an individuelle Freiheit deutlich erweitert. Bürger- und Menschenrechte als Grenzziehungen für hoheitliche Eingriffe, und Abgrenzung öffentlicher und privater Räume bis hin zu Gewährleistungsansprüchen eines menschenwürdigen Lebens an Staat und Gesellschaft haben sich entwickelt. Von den Anfängen der Bürgerrechte bis zur Verkündung der weltweiten Menschenrechte in der Charta der Vereinten Nationen von 1945 war es ein langer und ereignisreicher, mitunter auch blutiger Weg. Die Weiterentwicklung globaler und allgemeingültiger Rechte hört jedoch nicht auf und lässt sich auch heute noch in unterschiedlichster Ausprägung über alle Gesellschaftsbereiche hinweg beobachten. Die Hauptaussage als dieser modernen Normsetzungen ist jedoch: *Jeder Mensch soll frei und selbstbestimmt leben dürfen.*

So einfach und konsensfähig diese Aussage aber auch scheint ist, so schwierig ist sie in ihren praktischen und vor allem ethischen Implikationen.

Inwieweit kann denn genau, die Freiheit des Anderen eine Grenze der eigenen Freiheit sein? Wie unabhängig voneinander und normativ unintegriert können Menschen überhaupt sinnvoll und vor allem ethisch leben? Führt nicht der Grundsatz der individuellen Freiheit zu einer ethischen Beliebigkeit, die lediglich moralische Minima als konsensfähig im sozialen Miteinander übrig lässt, die sich in marktförmige Austauschprinzipien des „Wie du mir – so ich dir“ übersetzen lassen? Im wissenschaftlichen Diskurs herrscht zwar weitestgehend Einigkeit darüber, mitunter werden jedoch auch hier gewisse Einschränkungen notwendigerweise vorgenommen. Für die Erziehung und die Beschreibung einer zu entwickelnden Ethik und Moral wird hier jedoch auf diese Einschränkungen verzichtet. Im Rahmen der Simulation muss allerdings die Bewertung der individuellen Freiheit neu vorgenommen werden. Eine allumfassende Darstellung unendlicher individueller Handlungsoptionen scheint eher unrealistisch. Sie verlangt nach einer übergeordneten Vorgabe verschiedener Handlungsstränge und damit verbundenen Handlungsoptionen.

1.2 Begriffliche Klärungen zu Ethik und Moral

Für eine Ableitung von Handlungsbedarfen und Handlungsmöglichkeiten einer ethischen Erziehung mit Blick auf Walden III braucht es ein gesichtetes theoretisches Fundament und noch zuvor einer Klarheit über die angesprochenen Phänomene. Entsprechend soll hier in der Form eines Exkurses ein knapper Einblick in die Ethik als philosophische Reflexionsdisziplin gegeben werden, von der sich die Konzepte der Unternehmensethik als Anwendungen letztlich ableiten und begründen.

Exkurs: Ethik als wissenschaftliche Disziplin

Die Ethik als wissenschaftliche Disziplin beschäftigt sich mit der Bewertung von Handlungen, also den Urteilen und Grundsätzen, sowie anderweitigen Regeln, die das Zusammenleben der Menschen beschreiben. Unterschieden wird dabei zwischen unterschiedlichen Dimensionen oder im Gesellschaftszusammenhang auch unterschiedlichen Reichweiten von Ethik.⁴

Das Teilgebiet der Ethik, die sich mit den Handlungen von Individuen unabhängig von deren gesellschaftlicher Einbettung beschäftigt, nennt man *Individualethik*. Sie lässt sich weiterführend unterteilen in die *Strebensethik* und die *Sollensethik*.

⁴ Vgl. Turnherr 2000, S. 7.

Die Strebensethik beschreibt dabei die individuelle Suche nach gewünschten und erstrebenswerten Normen und Verhaltensweisen. Im Gegensatz zur Strebensethik setzt sich die Sollensethik mit den Inhalten der Moral auseinander. Als Theorie versucht sie sich an der Entwicklung und Definition moralischer Werte und Normen, mit denen das individuelle Leben gut und richtig gestaltet werden könnte. Die Sollensethik wird deswegen auch als *Moralphilosophie* bezeichnet. In der praktischen Anwendung können beide Teilbereich der Individualethik allerdings schwer voneinander getrennt werden: der Weg zu moralischen Werten und Normen und ihre Identifikation und Definition sind oftmals eng verbunden.⁵

Die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen der Ethik als wissenschaftlicher Disziplin haben zur Konstitution unterschiedlicher Forschungsbereiche geführt. So lassen sich drei Typen ethischer Untersuchungen differenzieren: *Die normative Ethik, die deskriptive Ethik und die Metaethik*. Die *deskriptive Ethik* untersucht Moral anhand einzelwissenschaftlicher Erkenntnisse⁶. Bezeichnendes Merkmal dieses Typus ist der explizite Ausgangspunkt in einem konkreten, oftmals empirisch fassbaren Gegenstandsbereich und damit unabhängig von einer Theorie der Moral. Deskriptivität wird dabei im Sinne einer Außenperspektive verstanden, die auch von dem Gegenstandsbereich und den Forschungsansätzen der jeweiligen Einzelwissenschaft abhängig ist.⁷

Die normative Ethik begründet und kontrolliert vorherrschende Moral.⁸ Sie ist der Träger von Weiterentwicklungen und allgemeingültigen Bewertungen. In ihrer Tragweite ist sie der Dreh- und Angelpunkt der Moralentwicklung in und außerhalb der Individualperspektive und kann sowohl auf das Individuum, als auch auf Gesamtgesellschaften angewendet werden.

Aus diesem Grund wird die Auseinandersetzung mit der normativen Ethik auch in der weiteren Arbeit einen erhöhten Stellenwert einnehmen. Sie wirft für die Gestaltung einer ethischen Erziehung in Walden III wichtige Grundfragen auf und gibt auch vereinzelte Lösungshinweise.

Zentrales Prinzip der Normativen Ethik ist das Primat der rationalen Begründbarkeit von Urteilen und spezifischen Handlungsweisen. Auch hier ergeben sich vielfältige Fragen, vor allem hinsichtlich der Allgemeingültigkeit und der Eindeu-

⁵ Ebd. S. 7 ff.

⁶ Hier seien beispielgebend die Soziologie, die Psychologie und die Politikwissenschaft genannt, die sich mit konkreten gesellschaftlichen, individuellen und politischen Aspekten eines als mehr oder weniger moralisch bewerteten Handelns beschäftigen.

⁷ Vgl. Turnherr 2000, S. 7 ff.

⁸ Vgl. Ebd., S. 9 f.

tigkeit des genutzten Rationalitätsverständnisses. Grundsätzlich ist so zu diskutieren, wie unabhängig bzw. abhängig ein Rationalitätsverständnis von einer vorherrschende Gesellschaftsform ist und somit Vorannahmen und Wertentscheidungen enthält, die es eigentlich erst – unabhängig – prüfen können soll.

Die *Metaethik* untersucht das Zustandekommen moralischer Urteile. Sie bewegt sich damit außerhalb der Normativen sowie der deskriptiven Ethik. Dabei liegt das Erkenntnisinteresse auf der Bewertung, der Entwicklung oder der Verbesserung von bestehenden Methoden und Möglichkeiten ethischer Bewertungen. Überspitzt formuliert bedeutet dies, dass sie die restlichen Subtypen der Ethik überwacht und notfalls steuernd auf deren Entwicklung eingeht. Im Ergebnis ist sie zuständig für Grundfragen der Erst- bzw. Letztlegitimation, der Universalität oder Singularität bzw. der Konstanz und Wandelbarkeit von Normen und Werte.⁹

Vor allem die Normative Ethik ist eng mit praktischen Anwendungen verbunden, also mit der Beschäftigung mit der Lebenswirklichkeit der einzelnen Menschen. Die versuchsweise Übertragung (meta-)theoretisch begründeter normativer Ideen auf das „Leben“ wird dabei als Angewandte Ethik bezeichnet.¹⁰ Grundsätzlich bedarf es aber konkreter Handlungs- bzw. Reflexionsbedarfe, um theoretisch begründete ethischer Argumentation in der Praxis zur Anwendung kommen zu lassen. Soll heißen, die Produktivität und gesellschaftliche Wirkung der normativen Ethik bzw. angewandte Ethik zeigt sich nicht von allein und generell, sondern immer erst im Rahmen bestimmter Problemstellungen.

Die fiktive Simulation Walden III kann als eine solche Problemstellung gesehen. Sie wirft vielfältige ethische zu durchdringende und aufzuklärende Fragen und Herausforderungen auf. Lösungen wird sie nicht bereitstellen, wohl aber Wege, auf denen individuelle Problemlösungen gestaltet werden können.

⁹ Vgl. Ebd., S. 10f.; Weiterführende ethische Grundsatzfragen sollen hier ausgeblendet bleiben – insbesondere die Frage nach der Fundierung der Möglichkeit ethischen Verhaltens in der Freiheit des Menschen auch unethisch Handeln zu können. Angesprochen ist der Gegensatz zwischen „natürlichem“ Determinismus und menschlicher Freiheitsvorstellung. Das Verhalten der Tiere gilt uns als determiniert (insbesondere durch genetische Anlagen, Programme und Instinkte). Lerneffekte lassen sich zwar auch bei Tieren feststellen, es ist allerdings nicht bewiesen, ob diese aus freiheitlicher Entscheidung heraus entstehen oder nur konditioniert sind. Wenn man nun davon ausgeht, dass die notwendige Wirkung eines Geschehens einer Kausalität unterlegen ist, dann müsste man auch der Freiheit des Menschen eine Kausalität unterstellen. Diese Unterstellung bezieht sich auch weiter auf das Verhalten des Menschen und verursacht so einen Widerspruch zur angenommenen Handlungs- und Entscheidungsfreiheit des Menschen. Der Determinismus steht gegen die Freiheit des Menschen und dessen Handlungen. Weiterführend dazu: Fischer 2003, S. 32 ff

¹⁰ Vgl. Turnherr 2000, S. 11.

Ethik, Moral und Ethos– Begriffliche Differenzierungen

Für die Entwicklung von Moral und in diesem Fall besonderes für die Moralentwicklung ist es notwendig sich mit den Grundbegriffen der Ethik auseinanderzusetzen. Dabei ist es weniger entscheiden, auf welche Art und Weise diese genau ausdifferenziert sind. Wichtig für die Betrachtung sind die Prinzipien, die hinter den Definitionen stehen.

In der Literatur finden sich – in unterschiedlicher Reihenfolge und Zusammenstellung – immer wieder drei Begriffe: Moral, Ethik und Ethos. Eine Abstufung hinsichtlich ihrer Tragweite vorzunehmen, ist zwar über argumentative Umwege möglich. In dieser Arbeit soll darauf aber verzichtet werden. Hinsichtlich ihrer sprachlichen Herkunft lassen sich bei allen drei Begriffen Ähnlichkeiten feststellen¹¹, im wissenschaftlichen Diskurs werden sie jedoch getrennt voneinander betrachtet.

Moral bezeichnet die Gänze bestehender Normen und Werte in einer Gesellschaft. Eingebunden ist dabei die traditionelle Überlieferung der Menschen, *was sie als gut oder schlecht, als erstrebenswert oder als nicht erstrebenswert* erachten. Moral kennzeichnet weiterhin das individuelle Bewusstsein dieser Normen und Werte und insbesondere das bewusste Anwenden dieser Handlungsprinzipien auf das individuelle Leben. Dabei ist es unerheblich, ob diese *Normen und Werte* individuell reflektiert oder einfach nur aus der Gesellschaft übernommen sind. Wichtig ist das bewusste Wahrnehmen und Handeln nach vorherrschenden Regeln und Gesetzmäßigkeiten. Bildlich gesprochen handelt es sich also hierbei um ein Norm- und Wertekatalog, der für anstehende Entscheidungen aufgeschlagen wird, um im Ergebnis eine Lösungsstrategie aus diesem Katalog herauszufiltern.¹²

Moralische Urteile sind dabei nur schwer zu begründen. Sie richten sich im Gegensatz zu ethischen Argumentationen auf bestehende Regeln aus und unterliegen auch dem Wandel dieser Regeln. Moral ist also per se nichts feststehendes, sondern entwickelt sich mit der jeweilig umgebenden Gesellschaft weiter. Für die Gestaltung der Simulation hat das einige Auswirkungen, auf die weiter unten näher eingegangen wird.

Zusammenfassend heißt das für die Eingrenzung der Prinzipien; Moral umfasst alle Normen und Werte innerhalb einer Gesellschaft, die gelten und auch als bindend angesehen werden. Dabei ist es unerheblich, wie diese historische

¹¹ Hier sei insbesondere die lateinische und griechische Herkunft der Begriffe angemerkt; *Ethos* (griechisch) kann mit *mos* (lateinisch) übersetzt werden. Moral wiederum leitet sich aus *mos* ab, welches dem deutschen Wort *Sittlichkeit* entspricht. Vgl. dazu weiterführend: Dietzfelbinger 2008, S. 60 ff.

¹² Vgl. ebd., S. 61 f.

entstanden sind, sich aktuell in Entwicklung weiterentwickeln, oder durch die Gesellschaft beeinflusst werden. Entscheidendes Merkmal ist die unreflektierte Übernahme der Normen und Werte durch den entsprechenden Menschen.¹³

Ethik ist im Gegenzug die Reflexion dieser Moral, im gewissen Sinne also ein Weiterdenken nach und vor allem über übernommene Handlungsrichtlinien hinaus. Sie wirkt in ihrem Endergebnis wieder auf die Gesellschaft ein, indem die Reflexion der vorherrschenden Moral die zu Weiterentwicklungen herausfordert. Eine ethische Entscheidung gründet sich also auf eine Reflexion eigener Moralvorstellungen. Diese Reflexion mündet in einer Art Verständnisprozess, der individuell darlegen soll; ob das moralische Handeln gut oder schlecht ist, ob es vielleicht gute Gründe dafür gibt, oder ob es auch richtig sein kann, bestimmte Ausnahmen für diese Vorstellungen zu schaffen. Ethisches Handeln ist damit eine Art zweite Entwicklungsstufe; es überführt individuelle, unreflektierte Handlungen in einen Prozess des Nachdenkens und der Selbstkritik.¹⁴

Somit lässt sich festhalten, dass Ethik die *Theorie der Moral* ist. Sie beschreibt die Handlungszusammenhänge und will moralisches Handeln begründen.¹⁵ Dabei ist sie eher ein theoretisches Konstrukt, an dem Entscheidungen gemessen und beurteilt werden können. Erst durch einen Übertrag der reflektierten Ideen und Vorstellungen in die vorherrschenden Moral und Wertevorstellungen erhält sie ihren praktischen Anteil. Die Reflexion muss mit einer praxisbezogenen Ableitung einhergehen. Eine solche Ableitung steht dabei unter der Anforderung, *vernünftig begründet* zu sein (logisch nachvollziehbar). Erst so können aus einer ethischen Reflexion bestimmte Regeln und Verhaltensvorschriften für das gemeinschaftliche Zusammenleben entstehen.

Ethik wird in der Ausgestaltung der Simulation Walden III aber wahrscheinlich nur eine geringe praktische Rolle spielen.¹⁶ In ihren Eigenheiten wird sie zwar die Konzeption beeinflussen, allerdings spielt sich die praktische Erziehung eher auf der Ebene der Moralentwicklung ab. Diese Moralentwicklung aktiviert zwar ethisches Handeln und die Reflexion bestehender und vorgegebener Moral und Wertevorstellungen, hat aber mit der Beeinflussung ethischen Handelns nur indirekt zu tun.

¹³ Vgl. Ebd. S. 61 ff.

¹⁴ Vgl. Dietzfelbinger 2008, S. 63.

¹⁵ Vgl. Ebd.

¹⁶ Wenn diese Aussage meinen sollte, dass es nicht zentrales Ziel jeder staatlichen Bildungsunternehmung sei, die Lernenden zur Reflexion und eigenständig-kritischen Stellungnahme zu den vorgestellten Themen und Inhalten des „Unterrichts“ anzuhalten, würde der Herausgeber an dieser Stelle ein Veto einlegen ...

Der Begriff *Ethos* wird zu meist mit bestimmten Personen- und insbesondere Berufsgruppen verbunden. Es lassen sich dafür vielfältige Beispiele finden; der Berufsethos von Ärzten oder der Ethos von Kaufleuten sind dabei wohl die bekanntesten. Wichtig dabei ist die *individuelle Dimension*.

Ein Mensch, der über ein festes Werte- und Normenkonzept verfügt und in der Lage ist, dieses auch zielführend und situativ zu reflektieren, verfügt über einen Ethos. Dies kann ebenso auf eine bestimmte Berufsgruppe angewendet werden, was im Endergebnis in dem entsprechenden Berufsethos mündet. Voraussetzung für die Herausbildung eines Ethos ist die Fähigkeit, selbstreflexiv über bestimmte Dilemmata nachzudenken und selbstgesteuerte Entscheidungen zu treffen.¹⁷ Für die Erziehung kann der Ethos zweierlei bedeuten. Zum einen kann er die pädagogische Praxis und die damit verbundenen Personen beschreiben, andererseits kann er auch das „Endergebnis“ einer ethischen Bildung von Schülern bezeichnen.

Für die Konzeption einer Erziehungssimulation werden wohl beide Aspekte - Grundlage der Praxis und angestrebtes Lernergebnis – eine Rolle spielen.

Abbildung 1 fasst die vorhergehenden Definitionen grafisch zusammen und stellt die unterschiedlichen Dimensionen anhand zweier Entwicklungslinien dar.

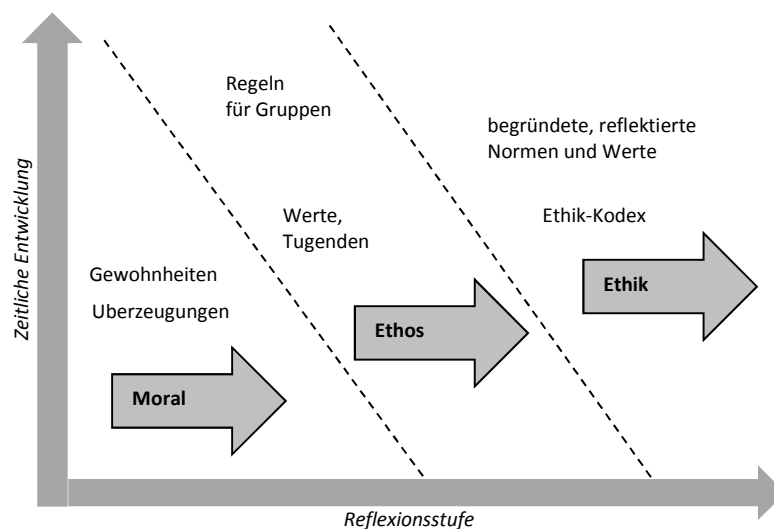


Abb. 1: Zusammenhang zwischen Ethik, Moral und Ethos (Dietzfelbinger 2008, S. 65)

¹⁷ Vgl. Dietzfelbinger 2008, S. 64f.

Wertvorstellungen als Material von Moral und Ethik

Werte lassen sich grundsätzlich in materielle und immaterielle Werte differenzieren. Immaterielle Werte sind dabei geistiger Natur, während materielle Werte physisch vorhanden und z.B. über praktische Anstrengung erworben werden müssen. Dabei können beide Formen auch zusammen, fast synonym auftreten. Ruhm und Ansehen sind per se immaterielle Werte, je nach individueller Definition sind diese aber oft mit materiellen Werten verbunden. Eine strikte Trennung beider Aspekte ist in vielen Fällen nicht möglich.¹⁸

Das angesprochene Dilemma ist ein Resultat individueller Bewertung und hängt stark von der jeweiligen Erziehung ab. Inwieweit es lohnt, die individuellen Bewertungsgrundlagen beeinflussen zu wollen, um eine stärkere Eindeutigkeit von Wertzuschreibungen zu erreichen, ist fraglich. Entscheidend bleibt, welche individuelle „Rangliste“ der Mensch aufstellt und welche Zusammenhänge er zwischen verschiedenen Werten annimmt.

Diese Zusammenhänge gilt es in einer Simulation zu beachten. Dabei gestaltet es sich schwierig, im Vorgriff einer Simulation eine „Bestandsaufnahme“ zu gestalten, ebenso ist es schwierig eine Rangfolge vorzugeben. Sie schließt im Endeffekt die Entwicklung einer individuellen Rangfolge aus und untergräbt damit eine eigenverantwortliche Moralentwicklung.

Werte sind in ihrem Kern individuelle Ideen und Vorstellungen einzelner Personen.¹⁹ Daraus folgert, umso allgemeiner der Ordnungsrahmen, in dem bestimmte Werte gelten sollen und angesprochen werden, d.h. also umso mehr Individuen hier mit ihren persönlichen Wertvorstellungen zusammenkommen, umso schwerer fällt die Identifikation eines einzigen, eindeutigen und konsistenten Verständnisses des Wertmaßstabes. Soll heißen; was einer Gesellschaft als wichtig und erstrebenswert gilt, ist mitunter sehr schwer zu definieren und vor allem auch allgemein zu konkretisieren. Geht es zum Beispiel, um den Wert einer freiheitlich demokratischen Grundordnung wird die individuelle Definition dafür viel einfacher zu geben sein (worin möchte ich unbeeinflusst bzw. freigelassen werden), als eine gesamtgesellschaftlich anerkannte Definition.

Dennoch scheint es anstrengenswert Werte auf einer möglichst allgemeinen Ebene zu fixieren – da ihnen nur so für staatlich verantwortete Erziehungsprozesse eine zureichende Legitimation und Objektivität zukommt, die ihre Vermittlung an die nachwachsende Generation rechtfertigt. Die Relativität der bestehenden und das immer wieder unzureichende Vorwissen über vorhandene

¹⁸ Vgl. Dietzfelbinger 2008, S.66; vgl. auch Hutterer-Kirsch 2007, S. 14 ff.

¹⁹ Vgl. ebd.

ne (sich dynamisch verändernde) Werte erschweren solche Verallgemeinerungsversuche erheblich.

Die daraus abzuleitende – ebenfalls ethische – Problematik ist auch für Walden III relevant: Wie kann ich berechtigt bestimmte Werte und Normen vermitteln, wenn ich mir über deren Relativität bewusst bin und mir wichtig wäre dieses Bewusstsein im Rahmen meiner Erziehung selbst zu vermitteln. Eine starre Weitergabe von Werten und Wertvorstellungen würde dem zumindest widersprechen.

Normen und Maximen

Normen sind Bestandteil der ethischen Ausrichtung des Menschen. Übernimmt ein Mensch nach einer gewissen *Reflexion persönliche Verhaltensregeln*, richtet er sein Handeln auch dementsprechend aus. Normen lassen sich im alltäglichen Leben vielfach finden. Vor allem nehmen sie in der Industrie und Wirtschaft einen großen Stellenwert ein. Die deutsche Industrienorm mit all ihren unterschiedlichen Facetten und Anwendungsfeldern ist dabei wohl der bekannteste Vertreter öffentlicher Normen.

Normen beinhalten konkrete Handlungsvorschriften, die sich auf bestimmte Situationen, Güterabwägungen oder allgemeine Entscheidungen im alltäglichen Leben beziehen. Sie können sich allerdings auch auf Abläufe oder Prozesse beziehen, wie die verschiedenen Normen zum Umwelt- oder Qualitätsmanagement zeigen. Der Ausgangspunkt dieser Definitionen ist ein *gewünschter Normalzustand*, der beispielgebend für die Ausgestaltung neuer Zustände oder auftretender anstehender Entscheidungen sein soll. In der Wirtschaft oder Industrie sind diese Normen zumeist mit einer bestimmten Zertifizierung verbunden, die zeigen soll, dass sich die entsprechende Gruppe oder Organisation an die bestehenden Regeln und wünschenswerten Zustände hält.²⁰ Für das Individuum ist eine solche Zertifizierung nur sehr schwer möglich.

Ein Grund dafür ist wahrscheinlich, dass die moralischen Normen nur sehr schwer schriftlich oder in anderer Form festgehalten werden können. Am ehesten lassen sich festgeschriebene Kodizes für bestimmte Berufsgruppen als verbriefte moralische Normen ansehen. Für streng religiöse Menschen können ebenfalls die jeweilig vorherrschenden „Heiligen Schriften“ eine verbriefte Form von moralischen Normen darstellen. Damit verbunden ist allerdings immer eine zugrunde liegende Zugehörigkeit zur jeweiligen Glaubensgemeinschaft. Allgemeingültige Normen, welche verbietet und alle Gesellschaftsmitglieder in ihren

²⁰ Vgl. Dietzfelbinger 2008, S. 67.

Handlungen beeinflussen, lassen sich nur sehr schwer finden.²¹ In abgeschwächter Form sind dies wohl die universellen Menschenrechte und insbesondere das zugrunde liegende Moralverständnis, welches hinter diesen Menschenrechten steht und in den Köpfen der Menschen verankert ist.

Normen sind also in gewissem Sinne ein *Bewertungsmaßstab*, welcher nicht nur nachträglich bestimmte Entscheidungen bewertet, sondern sie von Beginn an und zwar noch vor der eigentlichen Ausführung bestimmt. Jede Handlungsregel, die verbindlich für die entsprechende Personengruppe angenommen wird, ist eine solche Norm. Sie geht von einem gewissen „Normalzustand“ aus und beschreibt, wie etwas im idealtypischen Sinne ausgeführt werden sollte.²² Dieser „Normalzustand“ muss aus diesem Grunde vorher definiert, beziehungsweise in irgendeiner Form als verbindlich oder erstrebenswert von der Gesellschaft entwickelt worden sein. Normen gründen sich dabei auf bereits vergangene Handlungen und Entscheidungen, sie sind sozusagen eine differenzierte und anerkannte Form von „Best-Practise“ im alltäglichen Miteinander. Die Steigerungsform von *Normen* sind die *Maximen*.

Maximen stellen in einer gedachten Hierarchie von Werten und Normenvorstellungen die höchste und allgemeinste Stufe dar. Grundsätzlich beschreiben sie etwas, das als unbedingt (nicht) Erstrebenswertes gelten kann und dementsprechend unbedingt Beachtung finden muss. Der Suche nach Maximen haben sich schon viele Wissenschaftler gewidmet. Zu erinnern ist an Immanuel Kant und seinen kategorischen Imperativ: Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.²³ Das zentrale Merkmal solcher Imperative ist, dass sie ihre Geltung ohne weitere Vorannahmen oder Voraussetzungen beanspruchen: Es sind – dem Anspruch nach – universal gültige erste Sätze, von denen sich dann konkrete Anforderungen und Entscheidungshilfen für alle denkbaren Situationen ableiten lassen, die zum Geltungsbereich dieser Maxime gehören. Von einem solchen kategorischen Imperativ zu unterscheiden ist der sogenannte hypothetische Imperativ, der eine Maxime, die ihren Geltungsanspruch von vornherein anhand bestimmter Voraussetzungen oder Situation beschränkt.²⁴

Grundlage jeglicher Imperative ist die Annahme der Verallgemeinerbarkeit durch sie betonten *anzustrebenden Handelns*. Sie gehen implizit davon aus, dass bestimmte Handlungsweisen flächendeckend und verbindlich durch die Gesellschaft gewünscht und gefordert werden. Gerade diese Annahme scheint

²¹ Vgl. Ebd.

²² Vgl. Ebd.

²³ Zur weiteren Unterscheidung der Begrifflichkeiten siehe Grondin 2004 oder auch Höffe 2007.

²⁴ Vgl. Dietzfelbinger 2008, S. 69 f.

in modernen Gesellschaften aber immer weniger plausibel. Zwar werden sich womöglich alle Gesellschaft auf bestimmte ethisch-moralisch gestützte oder abgelehnte Handlungsweisen einigen können (zum Beispiel „Du sollst nicht töten“), allerdings sind solche eindeutigen Konsensmöglichkeiten sehr begrenzt und nur für sehr eingegrenzte Extremfälle (geplanter Mord) eindeutig.

Für die Simulation einer Erziehung ist dieses Dilemma von entscheidender Bedeutung. Es wird schwer fallen – auch wenn eine theoretische Diskussion hierfür Handreichungen bietet – bestimmte Normen und Werte und insbesondere auch Maximen bzw. Imperative als eindeutig gültig vorzugeben.

1.3 Eine Alternative zur Idee der Wertordnung: die Prozessethik

Dass sich die moderne Gesellschaft in einem stetigen Wandel befindet, der traditionelle Ordnungsrahmen zunehmend auflöst, ohne sie durch einen konsistenten neuen zu ersetzen, kann als relativ verlässliche Diagnose für die Gegenwart und die nähere Zukunft angenommen werden. Die Pluralität der gelebten Wert- und Normvorstellungen wird sich zukünftig eher steigern als mäßigen. Damit dürfte das auch Problem der Unmöglichkeit individuelle oder auch gesellschaftliche Ideal- oder Normaltypen zu definieren und damit Erziehungshandlungen an einem begründeten Menschen- und Gesellschaftsbild zu legitimieren, eher zunehmen.

Überlegenswert ist es deswegen, ethische Begründungsansätze in den Blick zu nehmen, die sich von dem Ziel einer inhaltlich-gegenständlichen Fixierung von Maximen und Imperativen entfernen und stattdessen vorschlagen, sich auf eine Begründung ethischen Denkens als angemessenes Verfahren der Entwicklung von Maximen zu konzentrieren. Statt bestimmte – ideale – Maximen vorzugeben, wird ein – idealer – Prozess ihrer kommunikativen Entstehungen konzipiert, der dann in seinem Ablauf und Grundsätzen vorgegeben ist, aber situativ und individuell variabel mit verschiedenen Inhalten gefüllt werden kann.

Die Vorschläge und Auseinandersetzungen zu einem solchen Konzept der Prozessethik sollen im folgenden Abschnitt aufbereitet werden. Vielleicht erweisen sie sich ja wirklich als tragfähiger Ansatz für eine ethische Bildung in Walden III.

Ethik zwischen Weg und Ziel

Grundsätzlich scheint es in der Natur der Sache zu liegen, dass Gesellschaften und insbesondere deren Institutionen versuchen bestimmte Normen und Werte

vorzugeben. Dies lässt sich im historischen wie im aktuellen Maßstab erkennen. Hier sind es insbesondere die Vertreter und Experten der *normativen Ethik*, die versuchen mit ihrer Arbeit allgemeingültige und universelle Werte und Normen zu entwickeln. Fragwürdig ist an diesem Konzept die andauernde Arbeit an sich. Es lässt sich durchaus vermuten, dass es irgendwann eine Grenze erreicht werden muss, an deren Ende *absolute und allgemeingültige* Werte und Normen stehen. Die Praxis vermittelt allerdings ein anderes Bild dieses Weges. Die Suche nach einer irdischen und überirdischen universellen Wahrheit dauert schon Jahrhunderte, wenn nicht sogar Jahrtausende an und immer noch ist keine Grenze erreicht. Es stellt sich also die Frage, ob das Konzept sich nicht selbst ad absurdum führt.

Moderne Ansätze wie die *Diskursethik* oder die *Prozessethik* stellen sich gegen solche angenommenen Endziele oder Lösungen. Sie bieten Verfahren an, welche Betroffenen die Möglichkeit geben sollen, sich selbst eigene Wertvorstellungen zu konstruieren. Auch diese Ansätze können sich gewissen normativen Grundannahmen nicht entziehen. Der Stellenwert dieser Grundannahmen im weiteren Verlauf des Prozesses ist allerdings weniger entscheidend. Grundsätzlich sind diese Annahmen auch nicht immer selbstgesteuert. Der Blick in die Praxis zeigt, dass sie durchaus *auch* „von oben“ vorgegeben werden können, respektive *höheren gesellschaftlichen Zielvorstellungen* oder impliziten Grundregeln jeglichen sozialen oder kommunikativen Handelns entsprechen.²⁵ Allerdings können auch diese Zielsetzungen im Rahmen des Prozesses Thema und kritisch geprüft werden, wodurch sich der Zwangscharakter der Vorgaben relativiert.

*Vorannahmen der Prozessethik*²⁶

Die zentralste Voraussetzung der Prozessethik ist die Relativierung bestehender oder anzunehmender Universalnormen. Gleichwohl geht sie davon aus, dass Normen und Werte einer bewussten und individuellen Reflektion folgen, die wiederum auch im gesellschaftlichen Diskurs stattfinden kann.

Weitere Voraussetzung ist die Fähigkeit des Menschen, sich im aufklärerischen Sinne mit eigenen Entscheidungen und deren Tragweite auseinanderzu-

²⁵ Vgl. Krainer/Heintel 2010, S. 39 f und S. 50 ff.

²⁶ Einen breiten und differenzierten Überblick über die Prozessethik liefern dabei Krainer/Heintel 2010 insbesondere im Kapitel 2. Für die weitere Arbeit ist allerdings ein stark fokussierter Blick auf die Erziehung und die Bedeutung für den Lehr- und Lernalltag notwendig. Die herausgestellten Schlussfolgerungen sind dabei eher ein Idealzustand, als realitätsnahe Beschreibung notwendiger Strukturen, sie können allerdings durchaus sinnstiftend sein und den Erziehungsbegriff der Zukunft anreichern.

setzen. Insgesamt steht der *mündige Bürger* im Sinne der *Aufklärung* als Voraussetzung und Ziel im Hintergrund des Konzepts der Prozessethik.²⁷

Die Freiheit des Menschen zu eigenen Entscheidungen und individuellen Handlungsweisen ist eine weitere zentrale Annahme der Prozessethik. Sie geht davon aus, dass der Mensch über einen eigenen Willen verfügt und auch in der Lage ist, diesen im gesellschaftlichen Diskurs auszudrücken und argumentativ darzulegen. Dieser Willen ist dabei unabhängig von einem zu erreichenden Ziel. Er muss vorhanden sein, auch wenn es kein konkretes Ziel gibt, welches es mit einem mehr oder weniger ausgeprägten Willen zu erreichen gilt. Diese Tradition lehnt sich stark an Kant an und beschreibt im Geiste Kants den „*reinen Willen*“ und das „*reine Wollen*“ in ethischen Entscheidungsprozessen.²⁸

Die Relativierung von Normen und Werten ist weiteres zentrales Moment der Prozessethik. Sie geht keineswegs davon aus, dass Normen und Werte nicht bestehen oder wirken dürften. Die *Relativierung* setzt viel früher im Entstehungsprozess dieser Annahme an. Sie beschreibt erstens *eine bewusste Entscheidung* des Menschen für diesen Wert, zweitens eine Annahme, dass auch anders hätte entschieden werden können und drittens *die Veränderbarkeit* dieser Werte und Normen im Rahmen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse. Damit steht sie im Gegensatz zu zentralen Prinzipien der normativen Ethik und deren proklamierten Reichweite.²⁹ Wertepluralismus und gegensätzliche Wertevorstellungen unterschiedlichster Kulturen sind also essentielle Bestandteile dieses neuen Verständnisses ethischer Entscheidungsprozesse. Damit scheint die Prozessethik durchaus auf Höhe der Zeit zu sein und aktuelle Entwicklungen stärker in den Fokus zu nehmen als „klassische“ Theorien.³⁰

Eine weitere zentrale Voraussetzung für die Wirksamkeit der Prozessethik ist die Fähigkeit des Menschen zur *Abstraktion* und *Differenzierung*. Sie beschreibt die individuellen Entscheidungsprozesse hinsichtlich der Ausdifferenzierung verschiedener und reflektierter Werte und Normen. Ergebnis dieser Differenzierung ist ein „Rangfolge“ verschiedener Werte und Normen im persönlichen Wertekanon.³¹

Für die Erziehung ist diese Rangfolge insofern interessant, da sie Grundlage für das gesellschaftliche Leben des Individuums ist. Aus diesem Grund ist die

²⁷ Vgl. Krainer/Heintel 2010, S. 51.

²⁸ Vgl. ebd., S. 51f.

²⁹ Ebd.

³⁰ Vgl. dazu die vorangegangenen Betrachtungen zu Beginn der Arbeit und die aktuellen Publikationen zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Insbesondere sei hier allerdings noch einmal auf das Standardwerk von Traer/Stelmach 2008 hingewiesen.

³¹ Vgl. Krainer/Heintel 2010, S. 53.

Einflussnahme auf diesen Wertekanon von entscheidender Bedeutung. Hier eröffnet sich die Möglichkeit, gesellschaftlich anerkannte Werte und Normen „weiter oben“ in der Rangfolge zu platzieren und damit nachfolgende Rangplätze effektiv zu beeinflussen. Auch wenn gesellschaftliche Beeinflussung durch die Prozessethik ausgeschlossen wird, muss sie wohl in diesem Zusammenhang als möglich und notwendig angenommen werden.

Andererseits geht die Prozessethik davon aus, dass ethische Entscheidungen dem Individuum nicht durch eine übergeordnete Instanz oder eine Gesellschaft abgenommen werden können. Überspitzt formulieren Krainer/Heintel dies so:

„Würden wir von irgendwoher, von Gott, der Natur oder irgendeiner anderen Instanz verbindlich gesagt bekommen, was gut, was das moralisch Richtige ist, müssten wir ja nur dort nachfragen.“³²

Aufgrund des Fehlens einer moralisch unangreifbaren Instanz – zumindest außerhalb einer bestimmten religiösen Gemeinschaft – müssen nach der Prozessethik ethische Entscheidungen immer persönlich vorgenommen, gerechtfertigt und verantwortet werden. Die individuelle Auseinandersetzung mit der schwierigen Unterscheidung zwischen Gut und Böse bzw. Richtig und Falsch ist letztlich der konzeptuelle Kern der Prozessethik: die beständige Notwendigkeit einer individuellen *Werte- und Normenkonstruktion* ist unaufhebbar. Eine allgemeingültige Gestaltung eines abschließenden Prozesses zur Entwicklung allgemeingültiger ethischer Standards ist – im Sinne der Prozessethik – unmöglich.

Konsequenzen für prozessethische Verfahren in der Erziehung

Was folgert nun aus dem prozessethischen Ansatz für Erziehung und Bildung?³³ Eine erste wesentliche Ableitung scheint die Anerkennung und Würdigung der Verschiedenheit – sprich der Individualität – aller Menschen. Bei einer prozessethisch fundierten Erziehung ist diese Verschiedenheit zur Grunde zu legen und kommunikativ einzubeziehen: alle Beteiligten müssen sich mit ihrer Sichtweise uneingeschränkt einbringen können.

Eine weitere Konsequenz ist die notwendige Offenheit von Lernsituationen, in denen ein Erlernen von Ethik und Moral beabsichtigt ist. Da der Aufbau und die Reflexion ethischer Haltungen hochgradig individuell verantwortet wird

³² Ebd.

³³ Auch die Konsequenzen werden hier nur überblicksartig dargestellt. Bestandteil der Erläuterungen sind die für den Autor entscheidenden Mechanismen und geben aus diesem Grund nicht die gesamte Bandbreite der notwendigen Konsequenzen wieder. Ergänzend dazu sei wiederum auf Krainer/Heintel 2010 hingewiesen.

und werden muss, muss der Umfang der Standardisierung z.B. über allgemeingültige und verbindliche Lehrpläne begrenzt werden.

Eindeutig curricular zu fordern und durch den Unterricht zu fördern, ist allerdings die individuelle Fähigkeit zur *Selbstreflexion*, als notwendige Basis des gesamten ethischen Lernens – auch wenn diese Vorgabe in ihrer didaktischen Umsetzbarkeit und Kontrollierbarkeit eher vage scheint.³⁴

In der Literatur durchaus umstritten ist, inwieweit diese Fähigkeit zur Selbstreflexion jedem Menschen von vornherein zukommt – und wie umfangreich die Lehraufgabe der Förderung von Selbstreflexion eigentlich einzuschätzen ist. Unbestritten ist jedoch, dass jeder Mensch über die Anlagen für eine solche Fähigkeit verfügt.

Im Zusammenhang mit dem prozessethischen Grundsatz der Individualität der Menschen steht auch die Vorgabe seiner prinzipiellen Autonomie (eigenständigen Handlungsfähigkeit) trotz aller gesellschaftlichen Rahmensetzungen. Diese persönliche Freiheit ist mit dem Ansatz der Prozessethik sowohl Gestaltungsvoraussetzung als auch Zielsetzung ethischer Erziehung. Bei der Konzeption von Lernsituationen muss entsprechend berücksichtigt werden, dass die Entscheidung über die Annahme von Werten oder Maximen ein individuell frei verantwortete bleiben muss. Inwiefern über Anreiz- und Sanktionsmechanismen wie Strafe oder Belohnung bestimmte Entscheidungen nahe gelegt werden dürften, ist im Einzelfall zu diskutieren – aber grundsätzlich erst einmal zu verneinen. Schließlich liegt es in der Natur der Sache, dass *Moral* und *Moralität* nicht „wegdelegiert“ werden können und immer auf persönliche, freie Entscheidungen zurückzuführen bleiben müssen.³⁵

Als zusammenfassende Konsequenz ergibt sich aus der Prozessethik für Erziehungssituationen das Prinzip der Ergebnisoffenheit. Es ist in den Worten Krainer/Heintels sozusagen die „*Dachkonsequenz*“ des prozessethischen Verfahrens.³⁶ Lehrende als auch Schulorganisatoren müssen demnach grundsätzlich akzeptieren, dass die Ergebnisse der von ihnen angestoßenen Lernprozesse nicht vorhergesehen werden können (dürfen) und das eintretende Lernen nicht notwendigerweise so ist, wie „man“ es gewünscht hätte, wenn man hätte wünschen dürfen.

Bezogen auf die Lernsimulation Walden III wird hierbei eine grundlegende Paradoxie sichtbar. Selbst wenn, wie allgemein für Walden III angenommen, die gesamten Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler voraussehbar und

³⁴ Vgl. ebd., S. 66 f.

³⁵ Vgl. Krainer/Heintel 2010, S. 67.

³⁶ Ebd.

technisch beeinflussbar wären, müssten sich die Gestalter der Simulation deutliche Begrenzungen bei der Einflussnahme auf die Lernenden auferlegen. Walden III kann somit nicht aus strikt vordefinierten und vorprogrammierten Handlungssträngen bestehen, die nur eine begrenzte Anzahl „richtiger“ Lösungen zulassen bzw. definieren. Notwendig wäre vielmehr die Gestaltung einer Lernwelt, die den Teilnehmer individuell einzigartige und überreichenden Lösungen ermöglicht: die also nichtlinear und selbst ergebnisoffen gestaltet ist

Grundgedanke aller prozessethischen Erziehungssituationen sollte sein, dass zu allem irgendwie vorhandenen oder angenommenen Werten und Normen diskursive Prozesse entstehen können: dafür sowohl Artikulationsgelegenheiten als auch ausreichende Zeitfenster bestehen. Der Unterricht darf somit nicht auf strikten Ablaufplänen beruhen, sondern muss eine beständige flexible Anpassung an die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden ermöglichen. Eine scheinbare Allmachts-Stellung von bestimmten normativen Ideen oder auch Personen (der Lehrkräfte) ist so von vornherein zu unterbinden bzw. der Möglichkeit von Kritik auszusetzen.

1.4 Konsequenzen für Walden III

Ethische Grundsätze spielen in der praktischen Ausgestaltung einer Simulation eine übergeordnete Rolle. Sie bestimmen die Ausprägung der einzelnen Lerneinheiten (Was darf mit welcher Begründung als unbedingt zu Lernen vorgegeben werden?) als auch des Lehr- und Lernprozesses an sich (Wie kann und darf etwas vermittelt werden, wenn es hinterfragbar bleiben soll?). Obgleich solche ethischen Abwägungen bei der Gestaltung von Walden III einen großen Einfluss haben, werden sie in der Simulation nur indirekt – als Ergebnisse der Abwägungen und realisierte Vorgaben – sichtbar und diskutierbar werden.

Eine Bearbeitung dieses Problems immer schon vorausgesetzter und nicht von vornherein diskutierbarer Erziehungsvorgaben ist vielleicht über eine stärkere Sequenzialisierung bzw. Modularisierung des Lernprozesses zu erreichen: statt einen Lehrgang durchgängig und umfassend vorzuzukonzipieren wird er lediglich im Ansatz geplant: als „Zwischenlösung“ bei deren Ausformung und Weiterentwicklung dann die Geistes- und Sinnhaltungen der Lernenden aufgenommen und den Lernenden in ihrer Bedeutung für den Fortschritt der Simulation kenntlich gemacht werden können.

Unabhängig von der konkreten technischen Realisation ist der Grundsatz leitend: Die persönliche Freiheit des Menschen muss auch in der Simulation Walden III ihren Ausdruck finden. Für alle individuellen Entscheidungen muss

ausreichender Handlungsspielraum geschaffen werden – auch der Lehrgang (die Simulation) selbst, muss sich im Lernprozess selbst der Kritik und Befragung, ob seiner ethischen Angemessenheiten und Berechtigung stellen.

Weiterhin ist für Walden III zu schlussfolgern, dass eine Vorstellung universal bestehender oder angenommener Normen und Werte nicht das Leitmotiv der ethischen Bildung sein kann. Die Individuen müssen „am eigenen Leib“ erfahren können, dass es keine solchen uneingeschränkt und unrelativiert gültigen Normen und Werte gibt, und es auf ihre individuelle Entscheidung ankommt, welche Normen und Werte – aufgrund welcher Begründungen und Begründungsverfahren – sie als berechtigt und legitim anzusehen. Ihnen muss ihre soziale Mitwirkungsaufgabe sichtbar gemacht werden, sich in den kontinuierlichen Abwägungs- und Einigungsprozess der Gesellschaft über die für allgemein gültig erklärten, juristisch kodifizierten und staatlich garantieren Werte und Normen zu beteiligen.

Normen und Werte müssen in Walden III als veränderlich und individuell wie gesellschaftlich gestaltbar erlebt werden können.

Die individuelle Unterschiedlichkeit der Lernenden muss auch in Walden III berücksichtigt werden, prozessual einbringbar sein und in der Begegnung mit anderen Menschen (Avataren in der Simulation) erlebbar sein.

Walden III als eine in der Komplexität reduzierte Lernwelt, in der Individuen zu Stereotypen oder Entscheidungssachverhalte schematisch vereinfacht werden, erscheint als prozessethisch nicht zu rechtfertigen.

Aus dem Grundsatz der Ergebnisoffenen prozessethischer Lernprozess ergibt sich die schließlich die irritierende Konsequenz, dass die individuelle Entwicklung und Festigung einer Haltung, die durch Beobachter als unethisch eingeschätzt würde, ein ebenso legitimes Ergebnis des Bildungsprozesses von Walden III wäre, wie die Entwicklung und Festigung ethischer Handlungsweisen.

Die vorhandene Pluralität der Gesellschaft, in der unterschiedliche Begründungsmuster und ethisch-unethisches Verhaltensweisen vorzufinden sind, darf durch Walden III nicht aufgehoben werden.

Es bleibt vielmehr als zentrale Herausforderung ethischer Bildung anzuerkennen, dass gelernt werden muss, mit diesen Unterschieden umzugehen und sie im Sinne einer grundlegenden Glaubens-, Gewissens- und Meinungsfreiheit zu tolerieren.

Grundlegendes Ziel einer zukünftigen ethischen Bildung muss die Befähigung der Lernenden zum bewussten und reflektierten Vollzug eigener ethischer Entscheidungsprozessen sein. Die Anwendung ethischer Grundsätze kann dabei nicht auf eine logisch-schrittweise Ableitung von theoretischen Grundannahmen reduziert werden, vielmehr muss sich die Angemessenheit der Ableitungen immer auch situativ und kommunikativ – kurz prozessual – in Auseinandersetzung mit anderen Menschen rechtfertigen.

Insbesondere darf der Erfolg der ethischen Erziehung nicht als Abhängig von der Qualifizierung oder auch Tugend einzelner Personen (der Lehrkräfte) betrachtet werden. Ihr Einfluss kann und darf nicht die autonome Entscheidungsfähigkeit und –möglichkeit der Lernenden tangieren.

Walden III kann hier gerade als Gelegenheit gesehen werden, den persönlichen Einfluss von Lehrkräften und ihr pädagogisches Unterstützungs- und Kontrollbedürfnis zu begrenzen, da sie wenn überhaupt nur temporär als persönliche Gegenüber der Lernenden auftreten müssen.

Ungelöst bleibt das Problem der letztlich schon vorhandenen und damit faktisch vorausgesetzten gesellschaftlichen Normen und Werte sowie der womöglich unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten der Lernenden – insbesondere was ihre Selbstreflexionsfähigkeit angeht.

Die Einrichtung eines gewissen „Grundleitfadens“ auch in Walden III, der es erlaubt individuelle Fehlentwicklungen in der Selbstreflexionsfähigkeit wahrzunehmen und zu „behandeln“ scheint unausweichlich.

Der Prozess der ethischen Bildung ist schließlich auf das individuelle wie gemeinschaftliche Durchleben und Durcharbeiten von Differenzen bzw. Konflikten ausgerichtet. Anhand solcher Erlebnisse sollen die Menschen entscheiden lernen, tragfähig und ethisch reflektiert zu urteilen. Welche Konfliktsituationen besonders anregungsreich für ein ethisches Lernen sein können – und inwiefern es geeignet erscheint alle Lernenden mit denselben Aufgaben zu konfrontieren, ist eine zentrale didaktische Herausforderung der Konzeptentwicklung für die Lernsimulation Walden III.

Viele weitere Fragen bleiben ebenso offen und weiteren Reflexionen überlassen, wie zum Beispiel diese: Wie kann man ein unethisches Verhalten als ungeeignet und unwirksam herausstellen, wenn man ohne Strafen und Bevormundung arbeiten möchte? Wie kann man den Transfer des erworbenen ethischen Wissens auf andere Situationen sichern, ohne dass dazu gesamte Lebenswege in alle ihren vielfältigen Varianten durchlebt werden müssen?

2. Moralstufenmodelle als Grundlage von Walden III

Das folgende Kapitel widmet sich dem Thema der menschlichen Moralentwicklung. Insbesondere sollen Theorien zu den regelhaften Abläufen und Gesetzmäßigkeiten der Moralentwicklung aufgearbeitet werden. So werden Piagets Beschreibung von Stadien der Moral betrachtet und wird aufbauend darauf auf Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung eingegangen. Anschließend folgt eine kritische Auseinandersetzung mit den erläuterten Modellen, gefolgt von Ableitungen und Handlungsempfehlungen für die Lernsimulation Walden III.

2.1 Piaget und die moralische Urteilsentwicklung

Jean Piaget (1896-1980) ist in der wissenschaftlichen Diskussion vor allem durch seine Epistemologie – die genetische Erkenntnistheorie – bekannt geworden. Allerdings hat er mit seiner Entwicklungstheorie und den mit ihr verbundenen empirischen Studien insbesondere die Pädagogik, Soziologie und Psychologie beeinflusst. Kohler (2008) beispielsweise fasst Piagets Einfluss auf die Psychologie folgendermaßen zusammen: „1969 wurde er [Piaget] in der entwicklungspsychologischen Literatur am häufigsten zitiert. 1975 war er der am häufigsten erwähnte Psychologe der Welt, und im Jahr 2002 nahm er nach Burrhus F. Skinner, Sigmund Freud und Albert Bandura immer noch den vierten Platz ein.“³⁷ Festzuhalten ist allerdings, dass Piagets Arbeiten zu einer Theorie der kognitiven Entwicklung weitaus bekannter sind, als sein Werk über die Entwicklung des moralischen Urteilens bei Kindern, welches im Folgenden im Mittelpunkt der Untersuchung stehen soll.

Bereits in den 1920er Jahren führte Piaget mit seinem Forschungsteam seine ersten empirischen Forschungen im Bereich der Moralentwicklung von Kindern durch.³⁸ Sie beobachteten und befragten Genfer Kinder zu ihrem Verständnis der Regeln beim Spielen, speziell beim Marmeladenspiel. Dabei ging Piaget davon aus, dass dieses Regelverständnis der Kinder ein Vorläufer der moralischen Vorstellung von Regeln darstellt.³⁹

Zwei Aspekte standen bei Piaget während der Analyse der relativ einfachen Spielregeln im Mittelpunkt. Zum einem ging es Piaget um die Anwendung von Regeln. Hierzu wurden die tatsächliche Umsetzung des Spiels und das Praktizieren der Spielregeln durch die Kinder beobachtet. Zum anderen interessierte

³⁷ Kohler 2008, S. 8.

³⁸ Als wesentliche Vorläufer und Bezugspunkte von Piagets Untersuchungen zur Moralentwicklung wäre auf die Arbeiten von Kant, Durkheim, Fauconner, Bovet und Baldwin zu verweisen (vgl. Heidbrink 1999, S. 11; Heidbrink 2008, S. 45f; Kohler 2008, S. 7f).

³⁹ Vgl. Harling 2010, S. 42.

sich Piaget für die kindlichen Vorstellungen bzw. das Bewusstsein der Regeln. Hierzu wurde untersucht, wie die Kinder der verschiedenen Altersklassen die Herkunft und den verpflichtenden Charakter der Spielregeln erklären. So wurde hier auf den autonomen (selbstbestimmten) im Gegensatz zum heteronomen (fremdbestimmten) Erklärungshintergrund der Spielregeln geachtet. Hinsichtlich des Murnelspieles zeigte sich, das die Regeln des Spieles von den Kindern selbst festgelegt und generationsweise weitergegeben wurden. Das vermeintlich einfache und scheinbar „primitive“ Murnelspiel entpuppte zugleich als ausgefeilt und kompliziert.⁴⁰

Angesichts seiner – vielfältigen – Untersuchungen⁴¹ kam Piaget insgesamt zu dem Ergebnis, dass es in der kindlichen Entwicklung vier verschiedene Stadien der *Anwendung von Regeln* zu unterscheiden gäbe:

1. 0-3 Jahre: Rein individuelles und motorisches Stadium. Hier spielt das Kind nach eigenen Gewohnheiten und Wünschen mit den Murneln. Es entwickelt dabei zwar Schemata, jedoch sind diese nur motorischer Natur. Dies begründet sich aus der Tatsache, dass das Kind alleine spielt und somit keine Regeln des Zusammenspiels entstehen können.
2. 2-6 Jahre: Egozentrisches Stadium. In diesem Stadium versucht das Kind Regeln nachzuahmen, aber in Wirklichkeit spielt es trotz dem Zusammenspiel mit anderen Kindern alleine. Hier gibt es noch keinen „Verlierer“. Jeder gewinnt „sein“ Spiel. Diese gleichzeitige Nachahmung der Spielregeln von anderen (großen) Kindern und die individuelle Anwendung der eigenen Regeln bezeichnet Piaget als Egozentrismus.
3. 7-10 Jahre: beginnende Zusammenarbeit. Es kommt zum „Konkurrenzkampf“. Jeder Spieler versucht nun, den anderen zu besiegen. Dazu werden einheitliche Spielregeln benötigt und es kommt eine Kontrolle des Mitspielers hinzu. In der Praxis verläuft dies so, dass sich die Kinder meistens über die Regeln einigen können, jedoch kommt es bei der näheren Befragung zu widersprüchlichen Aussagen.
4. ab 11 Jahre: Kodifizierung der Regeln. In diesem Stadium sind jedem Mitspieler die Regeln genauestens bekannt. Widersprüche tauchen so gut wie nicht mehr auf, wenn die Kinder nach den Regeln befragt werden, auch nicht bei den detailliertesten Fragen. Hier sind sich die Mitspieler gewiss über den Spielverlauf und den einzelnen Regeln.⁴²

⁴⁰ Garz (2008) verweist an dieser Stelle, dass es sich bei dem Murnelspiel um eine Schweizer Variante handelt, die sich grundlegend von den deutschen Versionen unterscheidet und von sich aus schon für das deutsche Verständnis des Spieles schwierig erscheint (vgl. ebd., S. 60).

⁴¹ Vgl. weiterführend ebd., S. 60-67.

⁴² Vgl. Heidbrink 1999, S. 12/13.

Bezogen auf die kindlichen Vorstellungen der Herkunft bzw. Begründung der Regeln unterscheidet Piaget, so Heidbrink (1999), drei grundlegende Stadien, „die in gewisser zeitlicher Verzögerung zu den Stadien der Spielpraxis stehen.“⁴³

- Das erste Stadium der motorischen Schemata ist nach Piaget durch *individuelle Riten* gekennzeichnet: es ergibt sich direkt aus der individuellen bzw. motorischen Spielpraxis. Je mehr ein Kind alleine spielt, umso eher entwickelt es individuelle Riten, die sich für das Kind als gewachsene Traditionen darstellen, denen gegenüber es keine alternativen Regelmöglichkeiten wahrnimmt.
- Im zweiten Stadium der Heteronomie erscheinen dem Kind die *Regeln als heilig und unantastbar*. Das Kind befindet sich im egozentrischen Stadium, in dem es sich ausschließlich an eigenen Regeln orientiert, allerdings darauf besteht (in Kenntnis von Alternativen), dass die ewigkeitslich-unveränderlichen Regeln, durch Autoritätspersonen wie den Vater oder sogar Gott gegeben wurden. Generell orientiert sich das Kind im eigenen Handeln stärker an durch Autoritätspersonen vorgegebene Regeln und sieht diese als durch die Autoritätsstruktur gänzlich legitim an.
- Das dritte Stadium der Autonomie ist charakterisiert durch ein *autonomes Regelverständnis*. In diesem Stadium fasst das Kind die Spielregeln nicht mehr als auferlegt auf, sondern vielmehr als eine Art „Übereinkommen“ mit anderen. Die Regeln begründen sich aus einem gegenseitigen freien Entschluss der Beteiligten. Im Hintergrund sieht Piaget dabei drei grundlegende Vorstellungen wirken: 1. Jeder kann die Regeln im Einverständnis mit den Anderen ändern. 2. Die Regeln erscheinen generell nicht mehr „heilig“ oder unveränderbar und 3. Die Herkunft und der Ursprung des Spieles werden realistisch wahrgenommen.⁴⁴

Abbildung 2 verdeutlicht die von Piaget angenommenen Zusammenhänge zwischen den Stadien der Spielpraxis und dem kindlichen Bewusstsein der Regeln.

Dabei hebt Heidbrink (1999) hervor, dass die zeitlichen Beziehungen in Piagets Darstellung nur undeutlich ausgearbeitet sind und widersprüchlich wirken. Daher werden sie in der von Heidbrink übernommenen Grafik überlappend dargestellt. Zudem weist Heidbrink darauf hin, dass der zeitliche Ablauf lediglich Orientierung gibt und keine strikte Gesetzmäßigkeit darstellt.⁴⁵

⁴³ Ebd., S. 14.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 14/15.

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 15. Je nach Quelle variieren die verschiedenen Stufen namentlich und weichen im Bezug zum Alter etwas ab. Siehe dazu und weiterführend Scheibenpflug 2007, S. 22/23.

Alter	Praxis der Regel	Bewusstsein der Regel
0	1. Motorisches Stadium	1. Motorisches Schemata
3		
5	2. Egozentrisches Stadium	2. Heteronomie
7		
9	3. Beginnende Zusammenarbeit	
11	4. Kodifizierung der Regeln	3. Autonomie
13		

Abb.2 *Piagets Theorie der kindlichen Entwicklung von Regelpraxis und Regelbewusstseins (nach Heidbrink 1999, S. 15)*

Keller (2007) nimmt diese Stadientheorie Piagets auf und differenziert auf ihrer Basis zwei idealtypische Formen der Moral (vgl. Abb.3). Die unterschiedenen Moralformen beruhen, so die Autorin, auf zwei Varianten der Perspektivübernahme, die unterschiedlich in sozialen Beziehungen verankert sind.⁴⁶

Kindliche Moral	Egozentrisch, subjektiv und heteronom Produkt der unilateralen Beziehungen zwischen Eltern und Kind Regeln im Zwang begründet
Moral des Heranwachsenden	Reziprozität, Gleichheit, Autonomie Produkt der kooperativen Beziehungen zwischen Gleichaltrigen Regeln verhandelbar

Abb. 3: *Zwei Formen der Moral nach Piaget (s. Keller 2007, S. 19)*

Während die egozentrisch-subjektive *kindliche Moral* auf der elterlichen Autorität gründe und damit auf eine Mischung von Furcht und Liebe, die das Kind

⁴⁶ Vgl. Keller 2007, S. 19f.

unilateral an die Eltern binde, so beruhe die *Moral der Heranwachsenden* auf Gleichheit und Gegenseitigkeit in zwanglos-kooperativen Beziehungen und stütze sich auf die Fähigkeit der Heranwachsenden zur wechselseitigen Perspektivübernahme.⁴⁷

Grundsätzlich ist hinsichtlich Piagets Stufentheorie noch darauf hinzuweisen, dass die unterschiedenen Stufen von einer abhängig und aufbauend gedacht werden: die niedere Stufe muss erst durchlaufen und kognitiv durchdrungen sein, ehe ein Individuum überhaupt die Fähigkeit erlange, die nächste Stufe und die mit ihr verbundene radikalen Umstrukturierung seines gesamten Denkens zu erreichen.⁴⁸ Daraus ergibt sich, dass nach Piagets Vorstellung die einzelnen Stadien nacheinander durchlaufen werden müssen und somit als ein gesetzmäßig-natürlicher Lehrgang interpretiert werden können.

2.2 Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung

Piagets Forschungen sind nicht nur für sich bemerkenswert bei Auseinandersetzung mit der Frage, wie in einer fiktiven Lernsimulation die Förderung moralischen Verhaltens gestaltet werden könne. Zudem ist Piaget als Impulsgeber für weitere Forschungen hervorzuheben, insbesondere für die Untersuchungen von Lawrence Kohlberg (1927-1987). Kohlberg ist es im Wesentlichen zu verdanken, dass Piagets Arbeiten zum moralischen Urteil bis heute eine nachhaltige Wirkung haben – wenn auch mit spezifischen Ergänzungen.⁴⁹

Der Name Lawrence Kohlberg ist ebenfalls mit einem Stufenmodell der moralischen Entwicklung verbunden, dass ähnlich wie Piagets Modell davon ausgeht, dass die geistigen Strukturen des Menschen sich in dessen Entwicklung erst nach und nach in einer aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt herausbilden. Die Moral eines Menschen sei weder angeboren (biologischen Ursprungs) oder andersweilig vorgegeben (apriorischer Natur). Vielmehr sei sie ein Ergebnis aktiver – im Zeitverlauf veränderlicher – Konstruktionsleistungen. Moralisches Denken entwickelt sich grundsätzlich über eine Abfolge von logisch aufeinander aufbauenden Stufen, welche qualitativ unterschiedliche Formen des moralischen Denkens bilden. Kohlberg hat seine Theorie der Moralentwicklung allerdings:

„immer wieder überarbeitet und revidiert; so daß mittlerweile eine Reihe unterschiedliche Varianten existieren.“⁵⁰

⁴⁷ Vgl. Keller 2007, S. 19/20.

⁴⁸ Vgl. Kohler 2008, S. 76.

⁴⁹ Vgl. Harling 2010, S. 42; Kohler 2008, S. 8.

⁵⁰ Heidbrink 1999, S. 22.

Dies erschwert eine zusammenfassende Darstellung und ein halbwegs einheitliches Bild.⁵¹ Insofern wird sich im Folgenden auch auf die konzeptionellen Grundsätze von Kohlbergs Ansatz konzentriert.

Kohlberg sieht – ähnlich wie Piaget – die Moral eines Individuums eng an seine kognitive Entwicklung, seine Vernunft bzw. Urteilsfähigkeit gebunden. Für ihn besteht Moralentwicklung vor allem in der Veränderung des Denkens eines Individuums über Gerechtigkeit und seiner Begründungsmuster, warum bestimmte Sachverhalte oder Entscheidungen als gerecht oder ungerecht zu bewerten sind. Um die Stufen des moralischen Denkens erfassen zu können, entwickelte Kohlberg die sogenannte Dilemma-Diskussions-Methode. Bei dieser Methode wird dem Probanden eine Dilemma-Situation geschildert und anschließend dessen Reaktion bzw. Lösungsvorschlag dieser Situation und seine Begründung für die Lösung untersucht.⁵² Das wohl bekannte Dilemma ist das Heinz-Dilemma, das im Folgenden kurz wiedergegeben sei:⁵³

Eine Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt war, lag im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte glaubten, sie könne die Frau retten. Es handelte sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker in der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Er hatte 2000 Dollar für das Radium bezahlt und verlangte 20000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments.

Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine Bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden. Doch er bekam nur 10000 Dollar zusammen, also die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, daß seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: "Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen."

Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll.

Die Probanden wurden nun, nach der Vorstellung dieser Geschichte, mit der Frage konfrontiert, ob Heinz nun das Medikament stehlen solle oder nicht? Bei

⁵¹ Vgl. Bins 2003; Garz 1996; Kohlberg 1995; Scheibenpflug 2007; Schreiner 1993, Wehner 2002.

⁵² Vgl. Keller 2007, S. 20.

⁵³ Zitiert nach <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MORALISCHEENTWICKLUNG/KohlbergDilemmataHeinz.shtml> (Stand 18.12.2011, das wiederum auf Kohlberg 1995, S. 59 verweist).

der Untersuchung Kohlbergs nun gar nicht darum, welche Antwort der Probanden konkret wählt, sondern wie er diese Entscheidung begründet. Auf Basis dieses vielfach wiederholten Experimente entwickelte Kohlberg nun seine eigene Gliederung und inhaltliche Bestimmung unterschiedlicher Moralstufen, die von Piagets Konzept deutlich abweicht.

Kohlbergs kognitiv-moralisches Entwicklungsmodell enthält drei Ebenen bzw. Niveaus, die sich nochmals in insgesamt sechs Stufen unterteilen. Die ersten beiden Stufen gehören laut Kohlberg zum **ersten Niveau**, dem sogenannten *präkonventionellen Niveau* (vgl. Abb. 4).⁵⁴

NIVEAU I: PRÄKONVENTIONELL	
<i>Stufe 1: Heteronome Moralität</i>	
Rechtens ist:	Regeln einzuhalten, derer Übertretung mit Strafe bedroht ist. Gehorsam als Selbstwert. Personen oder Sachen keinen physischen Schaden zuzufügen
Gründe sind:	Vermeiden von Bestrafung und die überlegende Macht der Autoritäten.
Soziale Perspektive	<i>Egozentrischer Gesichtspunkt.</i> Der Handelnde berücksichtigt die Interessen anderer nicht od. erkennt nicht, dass sie von den seinen verschieden sind, oder er setzt zwei verschiedene Gesichtspunkte nicht miteinander in Beziehung. Handlungen werden rein nach dem äußeren Erscheinungsbild beurteilt und nicht nach dem dahinter stehenden Intentionen. Die eigene und die Perspektive der Autorität werden miteinander verwechselt.
<i>Stufe 2: Individualismus, Zielbewusstsein und Austausch</i>	
Rechtens ist:	Regel zu befolgen, aber nur dann, wenn es irgend jemandes unmittelbaren Interessen dient; die eigenen Interessen und Bedürfnisse zu befriedigen und andere dasselbe tun zu lassen. Gerecht ist auch, was fair ist, was ein gleichwertiger Austausch, ein Handel oder ein Übereinkommen ist.
Gründe sind:	Um die eigenen Bedürfnisse und Interessen zu befriedigen, wobei anerkannt wird, dass auch andere Menschen bestimmte Interessen haben
Soziale Perspektive	<i>Konkret individualistische Perspektive.</i> Einsicht, dass die verschiedenen individuellen Interessen miteinander im Konflikt liegen, so dass Gerechtigkeit (im konkret-individualistischen Sinne) relativ ist.

Abb. 4.: Das präkonventionelle Niveau der Moralentwicklung (nach Scheibenpflug 2007, S. 314f)

Auf präkonventionellem Niveau richtet sich der Proband (das Kind) in seinen Reaktionen an einfachen kulturellen Regeln und Kategorisierungen aus (schlecht/gut, falsch/richtig). Begründet werden die Regeln anhand materieller oder hedonistischer Folgen, die an die möglichen Handlungen anschließen, also anhand voraussehbarer Strafe, Belohnung oder dem Austausch von Gefälligkeiten. Die Differenz der diesem Niveau zugeordneten Moralstufen 1 und 2 besteht vor allem in der unterschiedlichen Positionierung bzw. physischen Macht-

⁵⁴ Der Einheitlichkeit und Einfachheit halber wird fortan von Niveaus gesprochen. Je nach Literatur wird jedoch auch der Begriff Ebene verwendet.

stellung derer, die die Regeln aufstellen. In *Stufe 1, der Orientierung an Strafe und Gehorsam*, findet eine Unterwerfung unter eine Autorität statt, die Handlungen sanktionieren kann. Gut ist hier also, eine Belohnung zu erhalten oder einer Strafe zu entgehen. *Stufe 2, die instrumentell-relativistische Orientierung*, ist dagegen gekennzeichnet dadurch, dass die richtige Handlung diejenige ist, die instrumentell zur Befriedigung der eigenen Interessen dient und nebenbei auch der anderer. Ansatzweise sind hier also schon Vorstellungen von Gegenseitigkeit, Fairness oder auch Gleichverteilung vorhanden, die auf höheren Moralstufen ausgebaut werden.⁵⁵

Das **zweite Niveau** in Kohlberg Stufenmodell – *das konventionelles Niveau* – ist gekennzeichnet durch eine Orientierung an den Erwartungen der eigenen Gruppe, der eigenen Familie oder sogar der Nation, ohne dabei auf die unmittelbar auch persönlich folgenden Konsequenzen zu achten (vgl. Abb. 5).

NIVEAU II: KONVENTIONELL	
<i>Stufe 3: Wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und interpersonelle Konformität</i>	
Rechtens ist:	Den Erwartungen zu entsprechen, die nahe stehende Menschen an den Träger einer Rolle (Sohn, Bruder, Freund usw.) richten. „Gut zu sein“ ist wichtig und bedeutet, ehrenwerte Absichten zu haben, sich um andere zu sorgen; Beziehungen pflegen sowie Vertrauen, Loyalität, Wertschätzung und Dankbarkeit empfinden
Gründe sind:	Das Verlangen, in den eigenen Augen und in denen anderer Menschen als „guter Kerl“ zu erscheinen; die Zuneigung zu anderen; der Glaube an die „goldene Regel“; der Wunsch, die Regeln und die Autorität zu erhalten
Soziale Perspektive	<i>Perspektive des Individuums, das in Beziehung zu anderen Individuen steht.</i> Bewusstsein gemeinsamer Gefühle, Übereinkünfte und Erwartungen, die den Vorrang vor individuellen Interessen erhalten. Mittels der „konkreten goldenen Regel“ werden Perspektiven übernommen und Standpunkte in Beziehung gesetzt. Die verallgemeinerte „System“-Perspektive bleibt noch außer Betracht.
<i>Stufe 4: Soziales System und Gewissen</i>	
Rechtens ist:	Die Pflichten zu erfüllen, die man übernommen hat, Gesetze zu befolgen, ausgenommen in extremen Fällen, in denen sie anderen sozialen Verpflichtungen widersprechen. Das Recht steht im Dienst der Gesellschaft, Gruppe oder Institution.
Gründe sind:	Um das Funktionieren der Institutionen zu gewährleisten, um einen Zusammenbruch des Systems zu vermeiden („wenn jeder es täte“); um dem Gewissen Genüge zu tun, das an selbst übernommene Verpflichtungen mahnt. Leicht zu verwechseln mit Stufe 3: dem Glauben an Regeln und Autorität.
Soziale Perspektive	<i>Unterscheidet zwischen gesellschaftlichen Standpunkt und interpersonaler Übereinkunft bzw. den Motiven des einzelnen Individuums.</i> Übernimmt den Standpunkt des Systems, betrachtet individuelle Beziehungen als Relation zwischen Systemteilen.

Abb. 5.: Das konventionelle Niveau der Moralentwicklung (nach Scheibenpflug 2007, S. 316f)

⁵⁵ Vgl. Scheibenpflug 2007, S. 28.

Diese moralische Orientierung an Gruppennormen erwächst auf dem konventionellen Niveau aber nicht aus einfachen konformistischen Beipflichtungen, sondern basiert auf einer individuellen Loyalität mit der Gruppe und auf dem aktiven Bemühen Teil der Gruppe zu sein. Kurz gesagt, handelt es sich um eine Identifikation mit der Gruppe. Weiter konkretisiert und differenziert wird dieses Niveau anhand der zwei Niveaustufen, die ihm zugeordnet sind. *Stufe 3, die Orientierung an zwischenmenschlicher Harmonie oder am Bild des „guten Jungen“ bzw. des „netten Mädchens“*, beinhaltet die vorrangige Orientierung am guten Verhalten. Ausschlaggebend ist die Zustimmung der anderen. Gut ist demnach das, was anderen gefällt oder hilft und die Zustimmung der anderen findet. In diesem Zusammenhang entstehen und legitimieren sich solche Konzepte wie Hilfsbereitschaft. Durch „Nettigkeit“ werde einem mit Anerkennung entgegnet. *Stufe 4, die Orientierung an Gesetz und Ordnung*, betont die individuelle Anerkennung und Wertschätzung von Autorität, die Erhaltung einer bestehenden sozialer Ordnung und der gefestigten Regeln. Der gezeigte Respekt vor Autorität, Beiträge zum Erhalt der sozialen Ordnung oder Pflichterfüllung sind Merkmale des Verhaltens, das auf dieser Stufe als richtig bewertet wird.⁵⁶

Das **dritte Niveau**, das *postkonventionelle, autonome oder auch prinzipienorientierte Niveau*, ist schließlich durch ein individuelles Bemühen gekennzeichnet, die moralischen Werte und Normen des eigenen Handelns selbst zu bestimmen bzw. zu begründen (vgl. Abb.6).

Die Orientierung des eigenen Handelns ist auf postkonventionellem Niveau losgelöst von bestehenden Autoritäten, seien es Gruppen oder einzelne Einzelperson, die Werte und Normen für das Individuum bestimmen könnten. Weiterhin ist es für das Individuum eine Identifikation mit einer Gruppe zur Begründung von Gerechtigkeit und Moralität nicht mehr von Belang; jedoch wird der eigene soziale Kontext als Anwendungsort der aufgestellten Regeln weiterhin berücksichtigt. Auch diesem Niveau gehören zwei Stufen an.

Stufe 5, die *legalistische Sozialvertrags-Orientierung*, ist vor allem als nutzenbezogen zu charakterisieren. Das richtige Handeln wird hier anhand von allgemeinen Individualrechten und Standards definiert, welche der kritischen Prüfung der gesamten Gesellschaft – aller anderen individuellen und gemeinschaftlichen Interessen – standgehalten haben sollten. Auf dieser Moralstufe ist die Orientierung an einer konsensuellen Einigung von großer Bedeutung. Richtige Handlungen können durch gemeinschaftlichen Beschluss festgelegt werden, in den individuelle Werten und Meinung angemessen eingebracht werden konnten und berücksichtigt wurden. Im Gegensatz zur Stufe 4 werden die bestehenden Gesetze der sozialen Gemeinschaft nicht mehr absolut gültig und

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 28f.

unveränderlich betrachtet. Bestehende Gesetz und Ordnungen können (und sollten) auf Basis rationaler und sozialer Nützlichkeitsabwägungen geändert werden. Gegenseitige Verträge und freie Übereinkünfte werden auf dieser Moralstufe als Handlungsgrundlage bevorzugt.

NIVEAU III: POSTKONVENTIONELL oder PRINZIPIENGELEITET	
<i>Stufe 5: Soziale Kontrakte, gesellschaftliche Nützlichkeit und zugleich individuelle Rechte</i>	
Rechens ist:	Angesichts der Individualität, Pluralität und gruppenbezogenen Spezifität von Werten, Normen und Meinungen, sind relative und veränderliche Übereinkunft gerechtfertigt, die den sozialen Zusammenhalt und den Interessenausgleich absichern. Werte und Rechte wie <i>Leben</i> und <i>Freiheit</i> gelten absolut und müssen in jeder Gesellschaft und unabhängig von der Mehrheitsmeinung respektiert werden.
Gründe sind:	Ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber dem Gesetz aufgrund des den Gesellschaftsvertrag zu Grunde liegenden Interesses, am Wohl und an den Rechten aller; ein Gefühl der freiwilligen vertraglichen Bindung an Familie, Freundschaft, Vertrauen und Arbeitsverpflichtungen; Verteilung von Rechten und Pflichten, so dass ein „größtmöglicher Nutzen für die größtmögliche Zahl“ ermöglicht wird.
Soziale Perspektive	<i>Der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive.</i> Perspektive eines rationalen Individuums, dass sich der Existenz von Werten und Rechten bewusst ist, die sozialen Bindungen und Verträgen vorgeordnet sind. Integriert unterschiedliche Perspektiven durch formale Mechanismen der Übereinkunft, des Vertrags, der Unvoreingenommenheit und der angemessenen Veränderung. Zieht sowohl moralische wie legale Gesichtspunkte in Betracht, anerkennt, dass sie gelegentlich in Widerspruch geraten und sieht Schwierigkeiten, sie zu integrieren.
<i>Stufe 6: Universale ethische Prinzipien</i>	
Rechens ist:	Selbstgewählten ethischen Prinzipien zu folgen. Spezielle Gesetze oder gesellschaftliche Übereinkünfte sind im Allgemeinen deshalb gültig, weil sie von universalen Prinzipien der Gerechtigkeit (z.B. Gleichheit, unantastbare Würde) ableitbar sind. Die universalen Prinzipien rechtfertigen Abweichungen von gegebenen sozialen Regeln und Übereinkünften, wenn letztere den Prinzipien widersprechen.
Gründe sind:	Der Glaube einer rationalen Person an die Gültigkeit universaler moralischer Prinzipien und ein Gefühl persönlicher Verpflichtung ihnen gegenüber
Soziale Perspektive	<i>Perspektive eines übergeordneten „moralischen Standpunktes“</i> , von dem sich gesellschaftliche Ordnungen herleiten. Es ist die Perspektive eines jeden rationalen Individuums, das das Wesen der Moralität anerkennt bzw. anerkennt, dass jeder Mensch seinen (End-)Zweck in sich selbst trägt und entsprechend behandelt werden muss.

Abb. 6.: Das postkonventionelle Niveau der Moralentwicklung (nach Scheibenpflug 2007, S. 318f)

Auf Stufe 6, der *Orientierung an universellen ethischen Prinzipien*, liegt der Entscheidungsmaßstab für moralisch richtig und falsch, nicht mehr in einer gegebenen sozialen Ordnung oder einer (temporär) vollzogenen sozialen Übereinkunft, sondern in der individuellen freien Verpflichtung und Unterordnung unter allgemeine und allgemein gültigen „goldenen Regeln“, Imperative oder Maximen. Diese Prinzipien stehen unter den Ansprüchen universell, logisch und

konsistent zu sein, die durch das Individuum umsichtig geprüft und beständig kritisch befragt werden. Es handelt also nicht um konkrete, weiter kommunizierbare Regeln wie bspw. die Zehn Gebote, sondern um eine individuell ausgebildete kosmopolitische und universalistische – moralphilosophisch höchst anspruchsvolle – Haltung und Urteilsbildung.⁵⁷ Die Schwierigkeit die ethische Haltung der Stufe 6 anschaulich zu machen, korrespondiert mit der Schwierigkeit, empirisch Personen zu finden, die diesem ethischen Stufe entsprechen – oder überhaupt ein Messkonzept für diese Stufe zu entwickeln.

Anders als Piaget betrachtet Kohlberg sein Stufenmodell nicht als Nachzeichnung der moralischen Entwicklung bis zum Erwachsenenalter. Entsprechend können den Moralstufen – insbesondere den höheren – keine typischen Altersangaben zugeordnet werden. Lediglich aus des Stufenaufbau des Konzepts folgert eine grundlegende zeitliche Ordnung, demnach höhere Stufen die Bewältigung der niedrigeren voraussetzen. Kohlberg geht lediglich

„davon aus, dass das Kind beim Lösen ethischer Konflikte in der Auseinandersetzung mit seiner Um- und Mitwelt einen Lernprozess durchmacht, der es auf die nächst höhere moralische Entwicklungsstufe führt.“⁵⁸

Anders gesagt: alle Menschen starten bei Geburt auf Stufe 1 des präkonventionellen Niveaus. Welche anderen moralischen Stufen sie dann in ihrem Leben zu erklimmen vermögen, vermag das Kohlberg-Modell aber nicht vorauszusagen. Als Erziehungsziel abgeleitet werden kann, so Scheibenpflug 2007, auch nicht, dass Erreichen einer bestimmten – z.B. der höchsten 6. Moralstufe – sondern höchstens das Prinzip beständiger Weiterentwicklung; sich mit dem bisher Erreichten nie zufrieden zu geben.⁵⁹

2.3 Kritik an den Stufenmodellen von Kohlberg (und Piaget)

Die von Piaget und Kohlbergen vorgelegten Konzepte der moralischen Entwicklung spielen bis heute in der Sozialpsychologie und der Moralphilosophie eine große Rolle. Sie sind allerdings nicht ohne kritische Hinterfragungen geblieben, insbesondere das Grundmodell, der stufenförmig aufeinander aufbauenden Entwicklung hat zu Widersprüchen herausgefordert.

Einerseits wird die systematische Differenzierbarkeit der einzelnen Entwicklungsstufen in Kohlbergs (und Piagets) Modell problematisiert.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 29.

⁵⁸ Ebd., S. 30/31.

⁵⁹ Vgl. ebd., S. 31.

„Im Vordergrund steht dabei häufig das Problem, ob die Entwicklung des moralischen Urteils tatsächlich in Form einer Abfolge diskreter Stufen oder möglicherweise eher in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozeß verläuft.“⁶⁰

Kritisiert wird zudem die implizite Annahme des Modells, der Entwicklungsprozess zu einer immer höheren moralischen Urteilsfähigkeit wäre invariant und unumkehrbar. So vortiert Heidbrinks (1999) dafür, dass die Möglichkeit eines Retardierens bzw. späteren Verlernens nicht von vornherein ausgeschlossen werden dürfe.⁶¹ Bins (2003) hinterfragt beispielsweise, inwieweit sich die moralischen Urteilsfähigkeit einer Person eventuell gegenstandsspezifisch ausdifferenziert, so dass ihre moralischen Urteile angesichts variierender Themen zum selben Zeitpunkt auf verschiedenen Moralstufen angesiedelt sein könnten. Zudem problematisiert er die Erkennbarkeit der moralischen Stufe der Person, wenn allein ihr Handeln beobachtet würde. Als Beispiel verweist Bins auf das Wirtschaftsleben. Hier könnten Personen dieselbe Entscheidung treffen, unabhängig von ihrem individuellen moralischen Niveau. Ein konkretes kaufmännisch-ökonomisch erfolgsversprechendes Handeln könne sowohl mit Begründungen der präkonventionellen (egozentrischen), der konventionellen oder auch der postkonventionellen moralischen Perspektive legitimiert werden. Ob ein Unternehmer eine höhere Geldsumme an eine gemeinnützige Einrichtung spendet, nur um sein Image bzw. das seines Unternehmens zu steigern oder weil er diese soziale Orientierung aus einem allgemeinen ethischen Prinzip ableitet, ist der einzelnen Handlung nicht zu entnehmen.⁶²

Nicht zuletzt wurde das Stufenmodell Kohlbergs wegen seiner mangelnden empirischen Nachweisbarkeit in die Kritik genommen. Insbesondere fällt es schwer, die Stufen fünf und sechs nachzuweisen. Dies liege einerseits daran, dass diese beiden Stufen ein Entwicklungsniveau definieren, das in der Bevölkerung insgesamt zu selten oder sogar nur in Ausnahmefällen vorkommt. Ebenfalls gibt es Kontroversen bezüglich der konventionellen Stufen drei und vier. Diese würden – insbesondere in modernen freiheitlichen, pluralistischen und demokratischen Gesellschaften – große Ähnlichkeiten mit der postkonventionellen Stufe fünf aufweisen.⁶³

Bezüglich der Stufe sechs äußert schließlich Hermann (2003) die grundlegende Kritik, dass ihr als reiner Intellektualisierung von Moral die Komponenten einer gesellschaftlichen Integration fehlen würde. Sie sei daher eher als eine

⁶⁰ Heidbrink 1999, S. 57.

⁶¹ Vgl. Ebd.

⁶² Vgl. Bins 2003, S. 112/113.

⁶³ Vgl. Krettenauer 2001, S. 97.

idealistische Überhöhung oder Karikatur eines moralischen Superwesens zu betrachten.⁶⁴

„Allerdings hat Kohlberg in einer späteren Arbeit den Anspruch abgeschwächt, empirisch die höchste Stufe der Moralentwicklung erfasst zu haben.“⁶⁵

Zusammenfassend ist die Stufenmodelle Kohlbergs (und Piagets) durchaus anfällig für Kritik sind. Kohlberg hat vielfach versucht, solche Kritiken in Überarbeitungen seiner Theorie zu berücksichtigen; ein Bemühen, dass ihm zugleich den Vorwurf der Inkonsistenz und Uneinheitlichkeit eingebracht hat und die Theoriedebatte erschwerte, wenn sich Autoren mit ihren Stellungen auf verschiedene Wirkungsjahre Kohlbergs bezogen.⁶⁶

3.4 Bezug zu Walden III

Die Auseinandersetzung mit den Moralstufentheorien von Piaget und Kohlberg hatte in dieser Arbeit den Zweck, ihrer Nutzbarkeit in bzw. ihren Implikationen für die Lernsimulation Walden III zu prüfen? Was lässt sich also – hypothetisch und bei aller Vorsicht – ableiten?

1. Bedenken scheinen geboten, sollten solche Stufenmodelle wie von Piaget und Kohlberg als verbindliche Handlungs- und erwartungsrahmen betrachtet werden: Dies wäre zu unverlässlich-ungeeignete, zu starre und invariante Festlegungen. Als tragfähig erscheint es demgegenüber, die Stufenmodelle ohne ihre Bindung an bestimmte Altersstufen zu nutzen und sie als flexible, nicht absolut eindeutige Hilfsmodelle zu betrachten.
2. Die Stufenmodelle können sicherlich wertvolle diagnostische Orientierungen bieten, wenn es darum geht, das ethisch-moralische Reflexionsniveau (den Reifegrad) eines Lernenden zu ermitteln. Zweck dieser Diagnostik und Erziehungsauftrag von Walden III könnte es dann sein, die Lernenden bestmöglich in ihrer Weiterentwicklung zu befördern.
3. In das „curriculare Programm“ von Walden III könnten Herausforderungen aufgenommen werden, die den Teilnehmern verdeutlichen, dass es Situationen gibt, in denen mehrere Handlungsvarianten möglich, individuell abgewogen und ethisch gerechtfertigt werden müssen.

Denkbar wäre hier einerseits eine Anlehnung an die Dilemma-Geschichten von Kohlberg – andererseits aber auch eine Sensibilisierung für die situative Uner-

⁶⁴ Vgl. Hermann 2003, S. 73.

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Vgl. Heidbring 1999, S. 22.

kennbarkeit der ethischen Beweggründe für das Handeln einzelner Personen. Hierzu sei an das Beispiel des Wirtschaftslebens aus kaufmännisch-ökonomischen Sicht in Unterkapitel 2.3 erinnert.

4. Je nach Entwicklungsstand des Lernenden lassen sich aus den Moralstufenmodellen Hinweise entnehmen, welche Vorstellungen entwickelt werden müssen, um zur nächsten Stufe aufzusteigen.

So ist für den Übergang von Stufe 3 zu Stufe 4 relevant, dass nicht mehr die sozial nahestehenden Bezugspersonen als Instanzen des moralischen Norm- und Wertesystems herangezogen werden, sondern die eigene, freie Zustimmung zum „herrschenden“ Norm- und Wertesystem.

5. Ungünstig scheint es, Walden III linear als von Morallevel zu Morallevel voranschreitendes Lernen anzulegen.

Dies würde einerseits eine zu starke Lenkung des einzelnen Individuums implizieren und als Einschränkung seiner Meinungs- und Glaubensfreiheit bzw. seiner Entscheidungsautonomie womöglich selbst nicht ethisch zu rechtfertigen sein. Ethische Bildung sollte nicht nur das Erreichen einer „nächsten“ Stufe im Blick haben, sondern das individuell weiterführende lebenslange Lernen und die pädagogisch unkontrollierte Anwendung des Gelernten außerhalb von Walden III, das auch erst einmal retardierend erfolgen könnte. Entsprechend sollte ethische Bildung in Walden III alle Moralstufen zeitgleich im Blick haben und ansprechen. Ziel wäre eine Erweiterung und reflektierte Flexibilisierung von individuellen Entscheidungsmöglichkeiten aufbauend auf dem bisherigen Reflexionsniveau. Konzeptuell ist dem Curriculum eher das Bild eines Hexagons statt einer Pyramide zugrunde zu legen, deren Verständnis in Walden III vermittelt werden soll (vgl. Abb. 7).

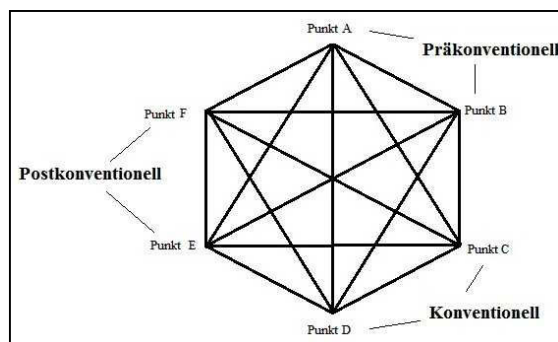


Abb. 7: Curriculum-Sechseck der moralischen Entwicklung

7. Das Konzept und die inhaltliche Systematisierung der Moralniveaus können als grundsätzlich produktiv für die pädagogische Diagnostik und das Moralcurriculum von Walden III eingeschätzt werden.

Wie in dem Sechseck der Abbildung 7 verdeutlicht, sollte jedoch begrifflich von einer dezidierten Stufenvorstellung der Moralentwicklung abgerückt werden. Um eine allzu strikte Idee des Voranschreitens (und damit verbunden einer prinzipiellen moralischen Höherwertigkeit höherer Moralstufen zu vermeiden) wurden in der Abbildung 7 die Bezeichnung „Stufen“ durch den Begriff „Punkte“ ersetzt und ihre fortschreitende Nummerierung durch Buchstaben (A bis F).

Implizit angeregt wird mit dem Sechseck von Abbildung 7 auch eine neue Diskussion zum bildlichen Verständnis von Moralentwicklung. Kann einerseits immer noch ein Normalverlauf der Entwicklung von Punkt zu Punkt „im Uhrzeigersinn“ aufgezeigt werden (mit einem fraglichen offenen Ende nach Punkt F bzw. einer Rückkehr zu Punkt A' – auf einem spiralförmig erhöhten Niveau). Mit den inneren Verbindungslinien zwischen den Eck-Punkten soll das Sechseck zudem verdeutlichen, dass zwischen den verschiedenen Moralvorstellungen vielfältige Beziehungen der Anlehnung und Abgrenzung bestehen, die ihre Unterscheidbarkeit oft erschweren und (scheinbare) Niveauwechsel bzw. Niveausprünge zulassen. Das Überspringen oder auch das situationsbedingte Anwenden unterschiedlicher Moralperspektiven wäre so besser als in den Modellierungen von Piaget und Kohlberg nachvollziehbar.

Curricular wäre es so die Aufgabe von Walden III die Teilnehmer durch die verschiedenen Punkte des Moral-Hexagons zu geleiten und ihnen anhand diverser Beispiele neue und erweiterte Sichtweisen zu vermitteln. Aufgezeigt werden kann dabei auch, entgegen dem logischen Konsistenzideals von Kohlberg, dass es durchaus möglich und gerechtfertigt sein kann, je nach Situation ethisch neu und auch anders abzuwägen, aufgrund welcher Prämissen nunmehr entschieden werden soll und kann. Ob nämlich für ein moralisches Handeln in privaten Nahbeziehungen (der Familie) ein ähnlich distanziert nutzenabwägendes Konsens- und Kontraktideal angemessen ist, wie bei der politischen Gestaltung des gesellschaftsweiten Sozialausgleichs ist durchaus und ernsthaft zu bezweifeln.

3. Unmoral – als Thema von Walden III

3.1 Einleitung

Wenn man sich Gedanken darüber macht, wie eine Handlung von Außenstehenden betrachtet und beurteilt wird, dann muss man sich immer der Tatsache bewusst sein, dass das Gesamtgefüge Gesellschaft in seinen Strukturen und

Mustern von Ort zu Ort stark variieren kann. Unter dem Begriff Gesellschaft soll hier in einem ersten allgemeinen Zugriff – und unabhängig von anderen Definitionsansätzen – „eine Gesamtheit von Menschen“ verstanden werden.⁶⁷

Doch wie lässt sich eine solche Gesamtheit fassen, insbesondere als empirisch abgrenzbare Einheit, wenn man davon ausgeht, dass es weltweit, zeitgleich und historisch differenziert eine Pluralität von Gesellschaften gibt? Anders gesagt: welche Arten von Grenzziehungen kennzeichnen eine Gesellschaft: sind dies territoriale Grenzen, kulturelle Grenzen oder Verständnissgrenzen?

Ganz genau lässt es sich wohl nicht sagen, wo eine Gesellschaft beginnt oder aufhört: Selbst Individuen, die sich gegenseitig ein und derselben Gesellschaft zurechnen, können durchaus sehr unterschiedlich sein – an verschiedensten Orten, zu verschiedensten Zeiten leben und äußerst unterschiedliche Vorstellungen von einem guten und richtigen Leben haben. Selbst wenn man für die Gegenwart davon ausgeht, dass sich zunehmend eine Weltgesellschaft mit einem weitgehend einheitlich-konsensuellen (westlichen) Wertekanon herausbildet, verweist diese prozesshafte Abgrenzung zugleich auf die bisherige Nichtexistenz einer Gesellschaft als „Gesamtheit aller Menschen“ als auch auf die Nichtexistenz eines bisher alle Menschen umfassenden Wert- und Normkanons.

Unabhängig davon, welche Moralvorstellung innerhalb einer Gesellschaft existieren, ist ihnen ein Merkmal gemeinsam: Sie erlauben es und helfen dabei in konkreten Situationen und angesichts konkreter Handlungen zwischen moralisch „Gut“ und „Böse“ zu differenzieren. Sicherlich stellen diese Kategorien lediglich die Extrempunkte auf einem Kontinuum von Bewertungsmöglichkeiten dar, dass abhängig von den konkreten gesellschaftlichen Moralvorstellungen mehr oder weniger ausdifferenziert werden kann. Dies bedeutet aber auch, dass es in nahezu jeder Gesellschaft so etwas wie eine mittlere, unentscheidbare oder ambivalente Bewertung moralischen Verhaltens gibt, bei der sich „gute“ und „böse“ Aspekte überlappen bzw. in ein kompliziert-ambivalentes Ausgleichsverhältnis treten. Neben sachlich begründeten Sowohl-als-Auch-Einschätzungen wäre z.B. auf Phänomene einer bösen Tat mit guten Folgen oder der Schlechtigkeit des Nur-Gut-Gemeinten zu verweisen. Auch an Mephistopheles sei erinnert, wie er sich als von Faust herbeigerufener Geist vollstelt:

Er sei „Ein Teil von jener Kraft, Die stets das Böse will und stets das Gute schafft“ (Goethe: Faust 1, Vers 1335f.)

Inwieweit sich das „Böse“ – oder anders gesagt die Unmoral - legitimieren lässt, und was dies für Konzepte ethischer Erziehung bedeuten kann, ist das zentrale

⁶⁷ Die folgenden Absätze sind eine freie, aber bemüht intentionsnahe Bearbeitung des ursprünglichen Argumentationsgangs durch den Herausgeber.

Thema des folgenden Kapitels. Seine Leitfrage lautet: Wieso toleriert man selbst und auch die Gesellschaft in einigen Fällen unmoralisches Verhalten?

Diese Fragestellung soll in dem folgenden Kapitel anhand von zwei Thesen genauer besprochen und vor allem differenziert betrachtet werden. In der Besprechung der ersten These (Die Gesellschaft muss unmoralisches Handeln unterbinden) wird der Blick auf die Schule als Repräsentanz der bestehenden sozialen Ordnung und Disziplinierungsanstalt gelenkt (Abschnitt 3.2). Sowohl Mechanismen der Disziplinierung als auch ambivalente Bewertungsmöglichkeiten von Schule als Ort der Erziehung werden vorgestellt. In Abschnitt 3.3, der sich der These widmet, die Gesellschaft müsse unmoralisches Handeln tolerieren, wird anhand einzelner Beispiele unmoralischen Handelns dokumentiert, dass der „moralische“ Erziehungsauftrag der Schule selbst begrenzt ist: Wo sich die Gesellschaft aus verschiedenen Gründen uneindeutig verhält, kann auch Schule nicht eindeutig auftreten.

3.2 Schule als moralische Anstalt

Wenn wir uns, wie im Lehrforschungsprojekt vorausgesetzt, am Gesellschaftsbild der Bundesrepublik Deutschland bzw. der westlichen Welt orientieren, so lassen einige grundsätzliche Norm- und Wertvorstellungen identifizieren, die in ihnen – zumindest in den Verfassungen – betont werden. Eine davon ist die Freiheit des Menschen.

Freiheit manifestiert sich dabei in verschiedenen Bereichen des Lebens: Wir haben die Freiheit unsere Meinung zu äußern, die Freiheit der Bewegung, die Freiheit der Politik, die Freiheit uns zu entfalten, die Freiheit im Handeln und im Denken und Glauben. Neben dem deutschen Grundgesetz als Ort der juriblen Verankerung begründet sich diese umfassende Freiheitsvorstellung in den philosophischen Konzepten der Aufklärung, nachzulesen vor allem bei Kant und Rousseau.⁶⁸ Jeder von uns weiß jedoch, durch Erfahrungen am eigenen Leib, dass diese Freiheiten nicht in Gänze existieren, sondern vielfältig beschnitten und begrenzt werden. Diese Grenzen sollen dabei helfen, Handlungen vorhersehbar zu machen bzw. vorausschauend zu verhindern, dass die Freiheit des Einen zur Unfreiheit des Anderen führt. Freiheit ist also ein Grundwert der bundesdeutschen Gesellschaft, der zugleich die Beschneidung eben jener Freiheit legitimiert. Dies betrifft insbesondere auch unmoralisches Verhalten, wenn dadurch freien die Lebensmöglichkeiten anderer Personen konkret situativ oder perspektivisch (als Gefährdung der gemeinsam gesetzten und gestützten sozialen Ordnung) angegriffen werden.

⁶⁸ Greven 2009, S. 179.

Die Überlegungen führen direkt zu These 1, die im Folgenden begründet und für Institution Schule spezifiziert werden soll:

These 1: Die Gesellschaft müsse unmoralisches Handeln unterbinden.

Die Gesellschaft ist sich bewusst, dass unmoralische Handlungen existieren und auch praktiziert werden. Dies ergibt sich als Nebeneffekt einer freien Gesellschaft, die die Moralität einer Handlung zunehmend an individuelle Urteile bindet und damit eine große Bewertungsvarianz zulässt. Gesellschaftlich herausgefordert sind so Abwägungen darüber, welche Handlung von der individuellen Bewertung ausgenommen und eindeutig als unmoralisch gekennzeichnet und schließlich unterbunden werden sollen. Hierzu hat sich die Gesellschaft über die Einrichtung des Staates entsprechende Mittel gegeben: Mittel der verbindlichen Definition wie z.B. Strafgesetze und Mittel der Unterbindung wie Sanktionsandrohungen (Strafen) sowie Mittel der Sanktionsdurchsetzung (Strafverfolgung, Gerichtsverfahren, Strafvollzug). Legitimiert durch die staatliche Aufgabe der Sicherung und Durchsetzung der gesellschaftlich vereinbarten sozialen Ordnung notfalls mit einem individuell freiheitsentziehenden Zugriff ist schließlich auch das staatliche Gewaltmonopol (die Polizei) und die das staatlich Identifikations- und Registrierungswesens anhand von Personalausweisen und (standes)amtlichen Meldepflichte z.B. für Kinder, Ehen, Wohnorte und Einkünfte. Doch warum sind gesellschaftlich geteilte Normen und Werte so wichtig, dass sie solcherart umfassende Beschneidungen und Beschneidungsmöglichkeiten der Freiheit des Einzelnen rechtfertigen?

Ein gutes Beispiel, um die Notwendigkeit der vielfältigen staatlichen Freiheitsbeschneidung für Bürgerinnen und Bürger zu diskutieren, ist die Schule. Sowohl räumlich-zeitlich (Schulpflicht) als auch inhaltlich kann sie als ein zentraler Ort der staatlichen Freiheitseinschränkung von Individuen betrachtet werden. Die inhaltliche Freiheitseinschränkung ergibt sich aber weniger aus den vermittelten Fachinhalten, die eher weitere Weltzugänge ermöglichen und damit die individuelle Handlungsfreiheit erweitern, als aus der explizit und implizit in der Schule vermittelten Werten und Normen, die als gültig vorausgesetzt und durchgesetzt werden: z.B. das Leistungsprinzip oder Prinzip der Sachorientierung, der Rationalität oder der demokratisch-verfahrensförmigen Begründung von Konsens, Mehrheitsmeinung und Minoritätenschutz.

Zu verweisen ist so z.B. auf Erkenntnisse der Sozialisationsforschung, dass die Schule bei der Vermittlung von Werten und Normen eine erhebliche Rolle spielen würde. Hervorzuheben ist auch der Zeitpunkt dieses staatlichen Vermittlungszugriffs: Die Schüler sind während ihrer Pflichtschulzeit von 6 bis 16 Jahren besonders beeinflussbar und in ihrer Persönlichkeit formbar bzw. noch

nicht gefestigt. Ebenfalls durchlaufen sie während ihrer Schulzeit die schwierige Phase der Adoleszenz, bei der die Identitätsfindung ein zentrales Thema ist. Entwicklungspsychologischen Forschungen ist zudem zu entnehmen, dass in der Lebensphase des Heranwachsens die Individuen besonders empfänglich für externe Einflüssen und Eindrücken sind.⁶⁹ Kurz: die Schule als Institution und die Lehrkörper als ausführende Organe sind wesentliche Einflussgrößen der Gesellschaft auf die Individuen und repräsentieren eine gesellschaftliche Werte- und Normenordnung, die sich die Schülerinnen und Schülern als lebens- und erstrebenswert aneignen sollen.

Damit ist eine wichtige Ergänzung der bisherigen Diskussion zur moralischen bzw. ethischen Bildung vorbereitet. Werte und Normen stehen nicht nur für bestimmte Vorstellungen über ein gutes/böses oder richtiges/falsches Verhalten; in ihrer situativen Durchsetzung und prospektiven Vermittlung sind sie auch Mittel der Orientierung und Disziplinierung des menschlichen Handelns. Normen fungieren als:⁷⁰

1. Wegweiser
2. Regeln
3. Gebote
4. Verbote
5. Gesetze
6. Absprachen
7. Vorschriften

Sie geben eine Orientierungshilfe, wie man sich in bestimmten Situationen verhalten sollte oder gar muss; sie machen das Verhalten anderer Parteien, ausgehend davon, dass sich alle an die vereinbarten Regeln halten, berechenbar. Ebenfalls geben Normen Halt im Leben und sind eine Hilfe bei der eigenen Verortung und beim Zurechtfinden in der Gesellschaft.⁷¹

Werte definieren demgegenüber generelle Grundsätze, an denen sich eine Gemeinschaft in ihrem Handeln ausrichtet oder zumindest ausrichten will: was gemeinsam richtig, anstrebens- und schützenswert, kurz: wertvoll ist. Als über-

⁶⁹ Auf eine quellenmäßige Untersetzung dieser weitgehend im Alltagsweisen angekommenen wissenschaftlichen Erkenntnisse wird hier durch den Herausgeber verzichtet, da andernfalls nicht nur eine eigene Literaturrecherche veranstaltet hätte werden müssen – sondern eventuell auch differenzierte Aussagen erheblichen Einfluss auf den weiteren Argumentationsgang hätten haben können.

⁷⁰ Langen 2006, S.4.

⁷¹ Ebd.

individueller Bestands- und Entwicklungskonsens einer Gesellschaft haben Werte einen grundsätzlich positiven Effekt auf den gesellschaftlichen Fortbestand.

Werte und Normen stehen in einem untrennbaren Zusammenhang zueinander. Soziale Normen dienen z.B. als Schutzhülle für Werte. Zum Beispiel schützt die uralte Norm „Du sollst nicht morden“, den Wert des Lebens.

Inwieweit dem Menschen bestimmte Wert- und Normvorstellungen angeboren sind, wird in der wissenschaftlichen Literatur kontrovers diskutiert. Eindeutig scheint aber zu sein, dass der Erziehbarkeit des Menschen eine gewisse Erziehungsbedürftigkeit entspricht: als zu-früh-geborenes instinktarmes „Mängelwesen“ bedarf er einer vielseitigen Förderung und Anleitung durch andere Menschen, die ihn unter anderen auch in die Regeln, Werte und Normen des menschlichen Zusammenlebens ihrer spezifischen sozialen Gemeinschaft einführen. Da Menschen aber keine Maschinen sind, denen bestimmte Vorstellungen einfach eingespeichert werden können, sondern lebendige Individuen, an denen Versuch einer totalen Fremdbestimmung und Fremdsteuerung notwendig scheitern, gehört es unweigerlich zur Werteerziehung, dass sie auf eine selbstständige (angeleitet-freie) Zustimmung des Einzelnen zu den gesellschaftlich vorgegebenen Werten und Normen abzielt.⁷²

Dabei sind kindliche Bedürfnisse und Motive der Zugehörigkeit und der liebevollen Annahme durch die Mitmenschen (Eltern, Geschwister, Peers) wesentliche Ansatzpunkte, um zu überzeugen, dass es richtig und wertvoll ist, sich der gemeinsamen Werte und Normen anzunehmen, diese nach außen und innen zu vertreten und sie zu leben. Auch die Schule als Institution motiviert die Schülerinnen und Schüler über Zuwendungen, Belobigungen, Ablehnung und Strafen dazu, die schulischen Norm- und Werte zu akzeptieren und zu internalisieren. Zudem führt sie – ähnlich wie Eltern oder andere soziale Gruppen – nur schrittweise und schleichend in die schulischen bzw. auch gesellschaftlichen Erwartungen ein. Anfangs wird erwartungsabweichendes Verhalten (z.B. Unruhe, unerlaubtes Reden, Abschreiben), noch toleriert und nur punktuell sanktioniert, jedoch wird dieser Toleranzbereich mit zunehmendem Alter immer schmaler.⁷³ Sichtbar ist dies insbesondere im Vergleich der Pädagogiken von Primar- und Sekundarstufe sowie von Hauptschule, mit einem zum Teil sozialpädagogischen Auftrag und dem Gymnasium als curricular anforderungsreicher Schulform.

⁷² Zu erinnern wäre hier an Kant Argumentation, der aus dem Hang des Menschen zur Freiheit, die Notwendigkeit des Zwanges und die Untrennbarkeit von Freiheit und Zwang ableitet. Auf die Frage, wie es möglich ist, dass sich Menschen dennoch Zwängen unterwerfen, verweist Kant auf die Bedeutung einer Disziplin zur Freiheit. Nur derjenige sei wirklich frei ist, der es schafft, seinen kreatürlichen Drang nach Freiheit zu kontrollieren (Vgl. Schalowski 2010, S. 8).

⁷³ Fuchs/Lamnek/Luedtke 2001, S. 168.

Nicht zuletzt ist die Schule als eine Kopie bzw. Repräsentanz der Gesellschaft und ihrer zentralen Werte und Normen anzusehen. Sie führt dabei nicht nur in das bestehende Wert- und Normsystem der Gesellschaft ein, sondern vermittelt und legitimiert generell die Vorstellung, dass Regularien und Beschneidungen der Freiheit des Einzelnen nötig und wichtig sind. Anders würde sich Schule als Anleitungsbereitschaft (Gehorsam) bzw. Aufmerksamkeit und Konzentration (Disziplin) individuell vorausgesetzte Haltung bei den Lernenden kaum betreiben lassen. Damit eine Schule funktionieren kann, braucht sie aber nicht nur Regelbewusstsein, sondern auch Möglichkeiten der Durchsetzung der Regeln bzw. der Sanktionierung von Regelabweichungen. Innerhalb des Klassenraumes müssen Gegebenheiten und Regeln herrschen, welche disziplinieren und gezielt bestimmte Verhaltensweisen hervorrufen und andere erschweren.⁷⁴

Aufschlussreich für schulische Formen der Disziplinierung sind z.B. Untersuchungen Michel Foucaults. Er erkennt Disziplinierungsverfahren dabei nicht nur in den Interaktionen von Lehrkräften und Schülern, sondern wesentlich in den Gestaltungen schulischer Räumlichkeiten und den Zwangsrahmen den diese damit den Körpern der Schülerinnen und Schüler auferlegen. Schüler werden in Sitzreihen angeordnet, ihnen werden Plätze zugewiesen, sie werden in Klassen zusammengefasst, diesen Klassen werden Räume zugeteilt und die Klassen werden im Schulgebäude angeordnet.⁷⁵ Die Disziplinierung des Schülers erfolgt aber nicht allein über eine soziale Gruppierung, sie greift auch direkt auf seine Körperfunktionen zu.⁷⁶ Schon vom ersten Schultag wird, so Foucault, dem Schüler zugemutet, seine körpereigenen Funktionen und Reaktionen weitgehend zu kontrollieren. Er kann nicht mehr jederzeit aufstehen, schwatzen, zur Toilette gehen oder essen und trinken.⁷⁷

Zur Disziplinierung des Schülers leistet auch die kontrolliert praktizierte Positionierung der Schüler im Klassenraum ihren Beitrag. Der Lehrer, exponiert durch seine der Klasse vorstehende Tätigkeit, ist an sich frei im Raum beweglich, während die Schüler sich der Anordnung in Sitzreihen fügen müssen.⁷⁸ Ihr Blick ist nach vorn gerichtet. Der Lehrer sitzt dabei in der Regel links oder rechts

⁷⁴ Brenner 2006, S. 87.

⁷⁵ Foucault 1994, S. 188.

⁷⁶ Brenner 2006, S. 88.

⁷⁷ Dass dieser Zwang aber nicht nur Zurichtung ist, sondern auch Eröffnung von Handlungsfreiheiten und Entwicklungsmöglichkeiten, ist am selben Beispiel aufzuzeigen. So entwickelt sich aus dem scheinbar einfachen Zwang und Ritus des Stillsitzens die Kompetenz der Konzentrationsfähigkeit. Diese Fähigkeit wiederum kann der Schüler nutzen, um dann weiter zu lernen oder sich Tätigkeiten anzueignen, die eine lange aufmerksame Bemühung erfordern. (Vgl. Brenner 2006, ebd).

⁷⁸ Hnilica 2003, S. 98.

am Rand der Blickrichtung der Schüler. Dies hat den Zweck, dass sie jederzeit freies Sichtfeld auf die Tafel haben, auf welcher der Lehrer die wichtigsten, vom Schüler aufzunehmenden, Punkte festhält. Daran hat sich bis heute nichts geändert, auch wenn früher strenge Schweige- und Haltungsvorschriften den Zwang zur monotonen Ausrichtung des Schülerkörpers noch verstärkten.⁷⁹

Zur Disziplinierung des Schülers im Unterricht gehört nach Foucault auch die Herstellung und Dokumentation von sozialen Hierarchien – insbesondere durch die Positionierung der Rollenträger im Raum, so dass von vornherein sichtbar ist, wer hierwelchen Rang und welche Funktion bekleidet.⁸⁰ So haben Lehrkräfte in Klassenzimmer zumeist einen eigenen Tisch und einen eigenen Stuhl, welcher sich zudem oftmals in der Qualität von denen der Schüler unterscheidet (z.B. eine gepolsterte Sitzfläche hat). Nur die Lehrkräfte sind im Klassenarrangement als in ihrer Individualität als wichtig hervorgehoben: sie stehen (zumeist) als Einzelne der (zumeist sitzenden) Klasse gegenüber und schauen so als Einzelne auf eine Masse herab. Dem Schüler wird durch seine räumliche Positionierung die Rolle eines Subjektes unter vielen zugewiesen. Er sitzt an einer gleichen Bank, auf dem gleichen Stuhl und schaut – der Ausrichtung von Tisch und Stuhl folgend – in die gleiche Richtung wie alle anderen Schüler.

Die Disziplinierung und räumlich-hierarchische Positionierung des Schülers zeigt sich schließlich nicht nur im Klassenzimmer. Der Schüler, in seiner Bewegung naturgegeben frei, bekommt innerhalb des ganzen Schulgebäudes Zwänge einer angemessenen Laufgeschwindigkeit oder Lautstärke. Ein weiteres Beispiel ist das Lehrerzimmer. In seiner Einrichtung abweichend, ist es an sich genommen auch nur ein Raum wie jeder andere. Allein durch seine Namensgebung aber wird es ganz anders definiert als die Klassenräume. Nicht nur haben Lehrerzimmer verbreitet keine Klinke und lassen sich nur mit Schlüssel oder von innen öffnen, auch ist der grundlose bzw. unaufgeforderte Zugang für Schülerinnen und Schüler tabuisiert: Genauso, wie ein Mannschaftssoldat oder Unteroffizier nie unaufgefordert eine Offiziersmesse betreten würde.

Oder nehmen wir das Schulgelände: Freilich ist es umgeben von einem Zaun, zugleich gibt es aber auch Tore, welche in der Regel während der Schultage geöffnet stehen. Dennoch nutzen die Schülerinnen und Schüler diese Gelegenheit einer größeren Bewegungsfreiheit kaum. Dazu tragen sowohl Sanktionsregeln bei, als auch der durch aufsichtsführende Lehrkräfte oder das Fenster des Schulleiters repräsentierte zwingende Blick.⁸¹ In dem Wissen, beständig dem offenen oder geheimen (hinter Gardinen verborgenen) Blick einer höheren

⁷⁹ Ebd., S. 100.

⁸⁰ Foucault 1994, S. 212.

⁸¹ Ebd.

Macht ausgesetzt zu sein, mäßigt und kontrolliert der Schüler seine Freiheitsbestrebungen. Der tierische Trieb, die eigene Wildheit⁸², wird diszipliniert.

Schließlich ist neben der Disziplinierung der Körper auch auf die Disziplinierung des „Geistes“ einzugehen.⁸³ Welche enormen Folgen die Beeinflussung des Geistes haben kann, zeigt wohl am eindrucksvollsten die Auswirkung der Propagandabemühungen im Dritten Reich. Durch kontinuierliche Indoktrination einer Ideologie in den Geist eines Volkes, wurde das Grauen des Zweiten Weltkrieges erst möglich.⁸⁴ Natürlich soll hier keineswegs jede Schulklasse mit dem deutschen Volk von 1933 und jeden Lehrer mit Joseph Goebbels gleichgesetzt werden. Das Beispiel soll lediglich aufzeigen, wie beeinflussbar die menschliche Vorstellungswelt ist und wie notwendig eine Absicherung des Individuums gegen Indoktrination.⁸⁵ Unabhängig von diesem curricularen Anspruch einer Bildung freier Geister, der sich in Auseinandersetzung mit den Gräueln des Nationalsozialismus ergibt,⁸⁶ ist für Schule und schulische Einrichtungen festzuhalten, dass sie bewusst oder unbewusst beständig über die in ihr vorhandenen Symbole immer schon ausgewählte Wert- und Normhaltungen repräsentiert und als bedeutungsvolle Orientierungsgrößen vorgestellt.

Nehmen wir zuerst den Fakt, dass in vielen Klassenzimmern, zum Beispiel in Bayern oder in Österreich, ein Kreuz hängt und zwar an der Wand hinter der Lehrkraft und somit im beständigen Blickfeld der Schülerinnen und Schüler.⁸⁷ Ein gläubiger Mensch wird so einerseits an den Sachverhalt erinnert, dass er jederzeit nicht nur unter der begrenzten Beobachtung der Lehrkraft, sondern auch der weitergehenden Aufmerksamkeit Gottes steht. Gleichzeitig erinnert das Kreuz an die Existenz und die hervorgehobene Gültigkeit christlicher Werte und Normen. Unabhängig vom Glauben der Schülerinnen und Schüler werden diese zudem daran erinnert, dass in der Gesellschaft, die diese Schule unterhält, der Glaube an eine höhere, jedes Individuum überwachende und bestimmte Regeln erlassende Macht, eine zentrale Stellung einnimmt.

Des Weiteren ist ein solcher symbolischer Ordnungshinweis die Uhr, die in vielen Klassenzimmern aufgehängt ist - zumeist in Blickrichtung der Schüler.

⁸² Schalowski 2010, S. 5.

⁸³ Sicherlich ist zu berücksichtigen, dass Körper und Geist nicht unabhängig voneinander existieren. Jedoch erfüllt der „Geist“ – der Verstand oder das Bewusstsein – viel kompliziertere Funktionen als der Körper. Er nimmt die Einflüsse aus unserer Umwelt auf, verarbeitet sie und wandelt sie in Wissen um (Vgl. Lieders 2006, S. 51).

⁸⁴ Vgl. Wendt 2000, S. 48.

⁸⁵ Vgl. hierzu den Beitrag von Kassida u.a. in diesem Band.

⁸⁶ *Offen und diskussionswürdig ist jedoch die Frage, ob und inwieweit eine solche – gerechtfertigte – Geistesbildung ohne Mittel der zeitweisen Verführungen Indoktrination auskommen kann?*

⁸⁷ Hnilica 2003, S. 102.

Diese repräsentiert ihnen Werte wie Pünktlichkeit und Ordnung⁸⁸ – aber auch das Versprechen der Endlichkeit der ihnen auferlegten körperlichen und geistigen Mühen. Gleichzeitig verweist die Uhr auf Unterschiede zwischen der richtigen und der falschen Zeit: insbesondere wenn der Schüler oder der Lehrer zu spät kommt. Nicht zuletzt ist auch das zumeist karge oder fachbezogene Konzept der Raumgestaltung Teil der geistigen Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler. Die Gedanken des Schülers sollen nicht von Eindrücken abgelenkt werden, welche nicht dem Zwecke der Bildung dienen. Traditionell werden dazu die Fenster in Klassenräumen erhöht angebracht oder in ihren unteren Segmenten mit Milchglasscheiben versehen. Schulräume sind zudem traditionell eher spartanisch ausgestattet.⁸⁹ So sollte alle Konzentration und innere Kraft dem Wesentlichen dem Unterricht folgen können.

Natürlich sind diese Beschreibungen heute zum Teil veraltet: Grundschulräume sind z.B. heute oftmals explodierend bunte, mit Zahlen- und Buchstabengirlanden versehene, durch Sitz- und Spielecken, Sofas, raumtrennende Schrankwände und flexibel verrückbare Tafeln und Tischgruppen aufgelockerte Räumlichkeiten. Aber bei genauerer Betrachtung lassen sich immer noch Parallelen erkennen - besonders wenn man den Blick auf Schulen der Sekundarstufe I und die Ausstattung von fachbezogenen statt klassenbezogenen Unterrichtsräumen achtet. Natürlich gibt es in einem Unterrichtsraum von heute mehr zu entdecken als eine Uhr an der Wand. Die vorhandenen Medien und Exponate sind dennoch funktional und zielgerichtet auf das jeweilige Fach abgestimmt.⁹⁰ Sie unterstützen die Erfordernisse des Lehrens und Lernens und legitimieren somit symbolisch das Fach und seine Bedeutung.

Diese Beispiele sollten alles in allem nur aufzeigen, dass in Schule der Körper und der Geist der Schülerinnen und Schüler auf vielfache Weise geformt und bewusst diszipliniert. Zugleich sei daran erinnert, dass Zwänge nicht von vornherein als ein Übel zu bewerten sind. Einerseits können sie als Ermöglichung größerer Freiheit durch zunehmende Befähigung zur Selbstkontrolle gesehen werden. Sie dienen als anfänglich externer und dann zunehmend internalisierter Selbstschutz, Mittel zum Zweck und als Maßstab für die Freiheit.⁹¹

Andererseits sind sie als notwendige Integrationshilfen in die (bestehende) soziale Gemeinschaft zu verstehen: sie zielen nicht auf Unterwerfung, sondern auf Heraufbildung eines vollwertigen und umfassend teilhabefähigen Mitgliedes der Gesellschaft. Entsprechend ist auch die Schule von heute eine zentrale Sozi-

⁸⁸ Hnilica 2003, S. 103.

⁸⁹ Hnilica 2003, S. 101.

⁹⁰ Berben 2008, S. 438.

⁹¹ Schalowski 2010, S. 11.

alisationsinstanz, in der die Schüler mit Erwartungen eines moralisch richtigen bzw. sozial akzeptablen Verhaltens konfrontiert und über vielfältige Disziplinierungsarrangements dazu befähigt werden, diese Verhaltensweisen auch zu zeigen. Sie sollen pünktlich sein, sich ruhig und respektvoll gegenüber dem Lehrer und ihren Mitschülern verhalten und grundlegende gesellschaftliche Werte und Normen wie die Würde und Freiheit jedes Menschen, die Akzeptanz anderer Meinungen und Glaubensvorstellungen und die Notwendigkeit von Interessenausgleich und prinzipiell gewaltfreier Kommunikation achten, schützen und vertreten.

3.3 Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Unmoral

Andererseits – und dies führt zur zweiten Leitthesen dieser Ausarbeitung wird unmoralisches Verhalten in einigen Fällen insgesamt oder von Teilen der Gesellschaft toleriert. Dies kann einerseits als Ergebnis einer gesellschaftlichen Pluralisierung von Wert- und Normvorstellungen bzw. des individuellen Freiheitspostulats betrachtet werden:

- A) Ein Verhalten muss toleriert werden, weil es nur aus bestimmten Perspektiven als unmoralisch bewertet wird: wie z.B. häufig wechselnde Geschlechtspartner oder Homosexualität. Solche Begrenzungen des gesellschaftlichen Moralkonsenses dürften in den modernen Gesellschaften zugenommen haben. Neben Prozessen der Enttraditionalisierung und der Wertepluralisierung trägt hierzu auch die funktionale Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft bei, die Wert- und Normhorizonte in den verschiedenen Handlungspraxen zunehmend entkoppelt.⁹²
- B) Ein unmoralisches Verhalten kann toleriert werden, weil es in seinen Wirkungen die Freiheitsrechte anderer Personen kaum berührt und gesellschaftlich nur geringe Folgen hat. Beispiele wären Trunkenheit (außer am Steuer), Zigarettenkonsum (außer in öffentlichen Räumen) oder Prostitution (in den zugelassenen Grenzen).

Andererseits gibt es auch eindeutig unmoralische Verhaltensweise, wie das Töten oder Verletzen in Notwehr, die aufgrund einer Abwägung von Umständen bzw. Zwecken als kontrolliert akzeptabel eingeschätzt werden. Besonders diese Fälle sind pädagogisch von Interesse, da sie nicht nur auf verbleibende und gesicherte Freiheitsräume des Individuums verwiesen, sondern auf eine fallbezogene Differenzierungsbedürftigkeit des bestehenden Norm- und Wertekonsenses – auf die Schülerinnen und Schüler eventuell auch vorbereitet wer-

⁹² Vöneky 2010, S. 71.

den müssen. Die zweite These zur moralischen Erziehung, die im Folgenden an Beispielen erörtert werden soll, lautet entsprechend:

These 2: Unmoralisches Verhalten innerhalb der Gesellschaft kann legitim sein.

Anhand von drei Beispielen soll die Haltbarkeit und Bedeutung dieser These aufgezeigt werden. Anschließend werden mögliche pädagogische Konsequenzen diskutiert – insbesondere im Hinblick auf die Idee der Lernsimulation Walden III

Beispiel 1: Die Legitimation des unmoralischen Aktes des Krieges

Die westlichen Gesellschaften postulieren immerzu ihren Drang nach Frieden und Freiheit. Gleichzeitig sind ihre Armeen auf der ganzen Welt an Kriegen beteiligt. Sie kämpfen gegen Menschen und sie töten Menschen. Doch wie lässt sich dieses anscheinend unmoralische Vorgehen rechtfertigen? Ist der unmoralische Akt des Krieges und das damit verbundene Töten etwa gerecht, weil es höheren Zielen folgt?

Dieser Frage stellt sich die Menschheit seit Hunderten von Jahren. Im Zentrum steht das Thema, ob und unter welchen Umständen, es gerechte Krieg geben kann.

Sucht man nach Bedingungen, welche für das Führen eines gerechten Krieges sprechen, so wird man bei Thomas von Aquin fündig, einem berühmten italienischen Mönch und Philosoph aus der Zeit der Hochscholastik. Seine Bedeutung zeigt sich nicht zuletzt dadurch, dass er von der katholischen Kirche 1323 heiliggesprochen und 1567 zum offiziellen Kirchenlehrer erhoben wurde.⁹³ Aquin geht grundsätzlich davon aus, dass jeder Krieg Sünde ist. Da aber auch christliche Mächte Kriege führen, versuchte er zusätzlich zu definieren, unter welchen Voraussetzungen Kriege dennoch zu rechtfertigen seien.⁹⁴ Ausschlaggebend waren für ihn drei Kriterien.

Zu aller erst bedarf es der Anordnung des Krieges durch eine rechtmäßige Instanz. Diese kann nur jemand darstellen, der legitim, d.h. im göttlichen Auftrag handelt – wie zu Beispiel ein Fürst. Ihm ist die Verpflichtung auferlegt, die gegebene (göttliche) Ordnung nach innen und außen zu verteidigen. Dies legitimiert ihn zur Gewaltanwendung gegenüber Personengruppen, welche selbst Gewalt als Mittel zur Bereicherung anwenden – wie zum Beispiel Räuberbanden.⁹⁵

⁹³ Vgl. Mertz 2007, S. 13.

⁹⁴ Vgl. Meckenstock 2008, S. 265.

⁹⁵ Vgl. ebd..

Des Weiteren darf Krieg nur aus rechtem Grund geführt werden. Dieser ist dann vorhanden, wenn entweder eine Verfolgung und Ahndung von Schuld und Unrecht erforderlich, wenn sich gegen einen Angriff verteidigt werden muss oder wenn eine gewaltsame Inbesitznahme des eigenen Gutes gesühnt und wieder rückgängig gemacht werden soll.⁹⁶

Ein gerechter Krieg muss aber letztenendes, so Aquin, immer dasselbe Ziel verfolgen: Die Herstellung und Sicherung von wahren Frieden. So kann ein Krieg nicht gerecht genannt werden, der ohne Aussicht auf Erfolg und Frieden geführt wird. Zudem erfordert ein gerechter Krieg Nachsicht gegenüber den Gegnern, auch diesen ist nach dem Kampf, die Wohltat des Friedens zu gewähren.⁹⁷ Kurz: Gerechte Kriege führen absichtsvoll zu Zuständen, welche absichern, dass weitere Kriege verhindert werden. Krieg ist also gerechtfertigt als Mittel, um Krieg zu beseitigen. Er dient letztendlich einzig und allein dem Friedensziel.

Ein viertes Kriterium, welches einen gerechten Krieg kennzeichnet, wurde durch Francisco de Vitoria ergänzt. Er verweist auf die notwendige Begrenzung der angewendeten kriegerischen Mittel. Es dürften nur jene Mittel und Waffen verwandt werden, welche unbedingt nötig seien, um den Sieg zu erreichen. Die kriegerische Reaktion müsse zudem in einem angemessenen Verhältnis zum Angriff des Gegners stehen. Kurz und als Merksatz: Ein Krieg dürfe nie ein größeres Übel und Leid heraufbeschwören, als er zu verhindern in der Lage ist.⁹⁸

Zusammengefasst lässt sich also sagen, dass ein Krieg gerecht ist, wenn:

1. Er durch eine autorisierte Macht veranlasst wird,
2. Ein gerechter Grund vorliegt,
3. Nur die Mittel verwandt werden, welche unbedingt notwendig sind, und
4. er dem Erhalt oder die Schaffung von Frieden dient.

Lässt man diese vier Punkte stehen, so scheint es durchaus möglich, einen gerechten Krieg zu führen. Vielmehr noch. Der unmoralische Akt des Tötens wird legitimiert und aus Sicht des Kriegsführenden sogar moralisch richtig.

Doch ist dies wirklich der Fall? Oder schafft sich hier eine kriegsführende Macht nur eine Scheinlegitimation, um ihre Interessen durchzusetzen? Denn wer kann und soll im Konfliktfall zuverlässig-objektiv beurteilen, ob diese Kriterien wirklich erfüllt sind – oder ihr Vorliegen nur strategisch behauptet wird?

Festzuhalten bleibt, dass das Führen eines Krieges nicht gänzlich als falsches Handeln bezeichnet werden kann. Die Kriege werden in der westlichen

⁹⁶ Ebd., S. 266.

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ Ebd.

Welt von Regierungen veranlasst, welche durch das Volk gewählt und in ihrem Handeln legitimiert werden. Viele, welche den Krieg als unmoralisch betrachten, tolerieren ihn dennoch, da er höhere Ziele verfolgt. Er will Gewalt ja nur nutzen, um noch mehr Gewalt zu verhindern. Er will nur leiden lassen um Leid zu beenden. Er will nur töten, um mehr Tote zu verhindern.

So verteidigt unmoralisches Verhalten moralische Werte wie Leben und Freiheit: Der Krieg darf bleiben, als Mittel zum Zweck.

Beispiel 2: Die Legitimation des unmoralischen Aktes der Abtreibung

Fragt man Eltern nach dem Wichtigsten in ihrem Leben, so werden sie zum größten Teil antworten, dass es ihre Kinder sind. Schaut man in das Grundgesetz, so findet man dort das Recht auf körperliche Unversehrtheit und schon Albert Schweitzer stellte fest, dass das Leben unser höchstes Gut sei. Wie soll man also zum Thema Abtreibung stehen?

Nüchtern gesehen, beendet man durch eine Abtreibung das Leben eines Menschen, ohne diesem eine Chance gegeben zu haben, selber darüber zu entscheiden, ob er leben will oder nicht. Auch nach vielen Jahren der intensiven Diskussion über dieses Thema innerhalb der Gesellschaft, scheint eine moralisch eindeutige und dauerhaft tragfähige Handlungsmaxime nicht gefunden.

Dies zeigt sich einerseits in der verbreiteten und zugelassenen Praxis von Abtreibungen und zum anderen daran, dass Abtreibung zugleich als unmoralischer Akt bewertet ist. Nicht nur die katholische Kirche definiert seit jeher Abtreibungen als Verbrechen am werdenden Leben.⁹⁹ Sie seien eine Tötung, da mit dem Augenblick der Befruchtung ein Mensch vorhanden sei. Diese Haltung wurde traditionell auch vom deutschen Staat übernommen. So enthielt schon das Reichsstrafgesetzbuch von 1871 mit §218 ein amtliches Abtreibungsverbot. Der Staat stellte damit die Abtreibung offiziell unter Strafe, benannte sie allerdings, im Gegensatz zur Kirche, nicht als Tötung.¹⁰⁰

Bis heute wurde diese Vorschrift zum Abtreibungsverbot oft diskutiert, verändert und ihre strafrechtliche Tragweite neu akzentuiert. Grundsätzlich gilt auch heute noch, dass ein Schwangerschaftsabbruch eine Straftat darstellt, jedoch unter bestimmten Umständen staatlich nicht verfolgt wird (straffrei bleibt). So darf, nach einer vorhergehenden ärztlichen Beratung der Frau, innerhalb der ersten drei Monate eine Schwangerschaft durch einen gezielten medizinischen Eingriff beendet werden.¹⁰¹

⁹⁹ Briegel 2008, S. 6.

¹⁰⁰ Wetz 2009, S. 4.

¹⁰¹ Madea/Dettmayer 2007, S. 32.

Bemerkenswert sind an diesem Beispiel aber weder der tendenzielle Sinneswandel innerhalb der Gesellschaft, noch die verschiedenen Argumente die Pro und Kontra eines Rechts auf Abtreibung vorgebracht werden. Hinzuweisen ist vor allem auf die quasi salomonische Lösung, die der Staat bzw. das deutsche Parlament, angesichts der widerstreitenden und nicht ausgleichbaren Positionen gefunden hat. Abtreibungen sind heute – in bestimmten Grenzen und nach der Erfüllung bestimmter, staatlich kontrollierter Auflagen – definiert als strafbare Handlung ohne Strafe, als Unrecht ohne Konsequenz!

Beispiel 3: Die Legitimation des unmoralischen Aktes der Sterbehilfe

Wie in vorangehenden Ausführungen schon dargelegt, ist das Leben eines Menschen ein hohes Gut, das der Staat mit seinen Möglichkeiten zu schützen verspricht. Dennoch gehört der Tod zwangsläufig zum Leben und ist als unweigerlich kommendes Ereignis von Bewertungen von Richtig und Falsch ausgenommen. Bedauerbar und moralisch bewertbar sind lediglich der Zeitpunkt und die Umstände des Todes. Staatlich sanktioniert wird letztlich nur menschliches Handeln, dass geeignet ist, das Leben einer Person zu verkürzen. Dies betrifft die augenscheinlichen Fälle des Mordes aus eigennützigen Motiven, aber auch Fälle der Sterbehilfe auf Wunsch einer totkranken oder andersweilig lebensmüden Person.

Angesichts von existenten moralischen Werten und Normen wie Hilfsbereitschaft und Mitgefühl scheint es nun aber fraglich, wieso es gerade falsch sein, einem Menschen, auf dessen Wunsch hin, dabei zu helfen zu sterben?

Angeregt wurde die Diskussion zum Thema Sterbehilfe Mitte der 1980er Jahre durch den Fall einer deutschen Krankenschwester, die fünf Patienten im Alter von 67 bis 82 Jahren durch Injektion tötete. Als Motiv gab sie an, aus Mitleid gegenüber den Patienten gehandelt zu haben. Der Bundesgerichtshof erkannte ihr Motiv an, verurteilte sie jedoch trotzdem wegen mehrfachen Totschlags, da es keinen eindeutigen Beweis dafür gab, dass einer der Patienten sterben wollte.¹⁰²

Der Fall wurde auch zum Anlass für Diskussionen, was es geändert hätte, hätten die Patienten ihren Wunsch zu sterben ausdrücklich geäußert (oder im Fall von Komapatienten äußern können). Wäre dann die Krankenschwester berechtigt gewesen, die tödliche Injektion zu verabreichen – oder wäre auch so höchstens ein Einstellen lebensverlängernder Maßnahmen möglich gewesen?

Angesichts des aktuellen Diskussionsstandes in Deutschland zu Patientenverfügungen scheint die Antwort immer noch, dass sich die Krankenschwester

¹⁰² Knopp/Schluchter 2004, S. 14.

mit ihrem Mitgefühl und Altruismus im Unrecht befunden hätte. In deutschen Staat wird Menschen, die selbst keine Möglichkeit haben, sich das Leben zu nehmen, das Recht auf einen selbstbestimmten Tod verweigert.¹⁰³

Angesprochen sind damit aber tiefgreifende und schwer zu entscheidende moralische Frage. Im Kern führen sie ebenso wie in den Beispielen zum gerechten Krieg oder zur straffreien Abtreibung zur Anforderung, verlässliche bzw. akzeptable Kriterien dafür zu bestimmen, welche Kriterien für ein dennoch gerechtfertigtes unmoralisches Handeln erfüllt sein müssen. Konkret für den Fall der Sterbehilfe, geht es darum, ob sich ausreichend klar und objektiv bestimmen lässt, dass ein Leben nur noch unzumutbar oder würdelos ist (und der Tod die einzig angemessene Lösung).

Irgendwann, so deuten andere Länder wie die Niederlande an, könnte es auch Deutschland dazu kommen, dass Mediziner das straflose Recht haben, ihren Patienten eine Tablette oder Infusionslösung zu geben, die ihnen einen schnellen und schmerzlosen Tod gewährt.

Zusammenschau der Beispiele¹⁰⁴

Die vorgestellten Beispiele sollten und konnten nur veranschaulichen, dass es in verschiedenen Bereichen des staatlich regulierten Lebens unmoralische Handlungen gibt, die unter staatlicher Kontrolle und bei der Erfüllung bestimmter Kriterien dennoch als vertretbar angesehen (Kriege) oder als nicht statfbar toleriert werden (Abtreibung).

Welche Konsequenzen ergeben sich angesichts dieser Diagnose für die staatlich verantwortete (schulische) moralische Erziehung?

Grundsätzlich – und um im prinzipiellen zu bleiben – muss das schulische Curriculum der Moralerziehung, entsprechend ergänzt und differenziert werden: eine schulische Vermittlung einer moralisch konsistenten und integeren Weltvorstellung, die dann in der praktizierte Politik bzw. in der gesellschaftlichen Realität keine Entsprechung hat, scheint wenig erfolgsversprechend. Umgekehrt bedeutet dies, dass moralische Erziehung in der Schule sich den Ambivalenzen und Dilemmata einer stabilen, gesellschaftlich integrierenden Konsensfindung angesichts konkreter Fälle wie der Sterbehilfe oder Abtreibung stellen und diese aktiv aufarbeiten muss. Nur so könnten die unsicheren, kompromisshaften und vorläufigen Lösungen, die im deutschen Parlament gefunden wurden als ersthafte und angemessenen Auseinandersetzung der politischen Repräsentanten nachvollzogen werden. Auch das Thema des gerechten Krieges

¹⁰³ Knopp/Schluchter 2004, S. 15.

¹⁰⁴ Die folgende Zusammenfassung ist eine Ergänzung des Herausgebers.

sollte Unterrichtsgegenstand werden, nicht zuletzt, da der deutsche Staat mit der Bundeswehr eine eigene Armee unterhält und diese – in den letzten Jahren sogar häufiger – mit Kampfeinsätzen beauftragt. Den Dilemmata einer Abwägung, was das Töten anderen Menschen als milderes Mittel gerechtfertigt sei, kann den Schülerinnen und Schülern so ebenso nicht vorenthalten werden, wie die Schwierigkeiten einer objektiven Entscheidungsfindung angesichts krisenhaft und medial zugespitzter Entscheidungssituationen, die einen sofortigen militärischen Zugriff in einem Moment herbeirufen, um ihn angesichts des mit Krieg zwangsläufig verbundenen Leids, im nächsten Moment zu problematisieren und zu verteufeln.

Angesichts der demokratischen Grundordnung der deutschen Gesellschaft, den sichtbaren Schwierigkeiten der Formulierung und fallbezogenen Konkretisierung des gesellschaftlichen Wertkonsens (selbst in so scheinbar klaren Fällen wie dem Schutz des Lebens) und nichts zuletzt angesichts des seit der Aufklärung unserer Gesellschaft zugrundeliegenden individuellen Freiheitspostulats können die schulisch vermittelten moralisch-ethischen Grundsätze keinen eindeutig zwingenden Charakter haben. Schule muss sich weitgehend auf eine thematische Einführung (Wissensvermittlung) und die Ermöglichung der folgenentlasteten Auseinandersetzung begrenzen.

Fraglich und vertiefend zu diskutieren scheint lediglich, wie sich Schule positionieren und verhalten soll, wenn es um das gesellschaftliche Wertefundament selbst geht: die individuelle Freiheit, die Pluralität des Glaubens und der Überzeugungen, die prinzipielle Gleichheit und Würde des Menschen, der Tiere und Pflanzen, Demokratie, das Diskriminierungsverbot oder auch die gewaltlos demokratische Konsenssuche als Grundlage der gesellschaftlichen Interessenausgleichs. Hier ist die Schule – als Einrichtung und Vertreter des Staates (der herrschenden Ordnung) – selbstverständlich und automatisch parteiisch. Während sie womöglich hinterfragende Diskussionen als intellektuell-fiktive Prüfung zulassen kann, müsste sie abweichende Verhaltensweise konsequent aufgreifen und sanktionieren.

Aber auch diese Überlegung führt letztlich nur zurück in die Dilemmata der gesellschaftlichen Basiswerte, die selbst miteinander in Konkurrenz stehen. So schützt die Glaubens- und Meinungsfreiheit auch Positionen, die sich gegen die herrschende Ordnung aussprechen, und erlaubt ihnen einen öffentlichen Auftritt (u.a. Demonstrationsrecht). Erst sobald bestimmte, erst situativ entscheidbare Grenzen überschritten sind, die aus der Meinungsäußerung einen dezidierten Angriff auf die gesellschaftliche Grundordnung machen, darf der Staat sanktionierend und sich verteidigend eingreifen. Auch dieses nicht immer eindeutige und nicht immer eindeutig nachvollziehbare Muster staatlicher Aktivitäten und Sensibilitäten muss in der Schule den Schülerinnen und Schülern als immer

wieder menschlich-fehlerhaft situative Abwägung konkreter Personen in verantwortlichen Positionen aufgezeigt werden, die sich um die beste und gerechteste Lösung in einer immer wieder undurchschaubar-uneindeutigen Lage bemühen.

Was diese Reflexionen zur gesellschaftlich tolerierten und legitimierten Unmoral aber problematisieren, ist die Berechtigung der im vorherigen Kapitel mit Verweis auf Foucault aufgezeigten Disziplinierungen der Schülerinnen und Schüler im Schulalltag. Als subversiv individuell zwingender Zugriff der Sozialisationsinstanz Schule muss sich die traditionelle bzw. noch vorherrschende Praxis der Zurichtung junger Menschen zu aufmerksam rezipierenden, selbstkontrolliert-stillsitzenden Schülerinnen und Schüler in ihrer Berechtigung befragen lassen. Als berechtigt mögen womöglich all jene Vorrichtungen, Regeln und Raumordnungen zu bewerten sein, die notwendig sind, um überhaupt Unterricht zu ermöglichen, und/oder die einen für die individuelle Entwicklung selbst förderlichen Effekt der Befähigung zu größerer Freiheit (Ausdauer, Geduld, Konzentration) hervorbringen. Vieles was Foucault als schulische Disziplinierungsmechanismen aufzeigt und heimlich intentional einer herrschenden Macht zurechnet, mag in der historischen Rückschau lediglich als menschlich-begrenzter Lösungsversuch für den staatlichen Auftrag einer massenhafte Unterweisung aller Kinder und Jugendlichen in schlecht ausgestatteten Räumen mit wenig Personal erscheinen. Foucault Hinweise sind dann hilfreich und wichtig, bei der Weiterentwicklung des Schulwesens insbesondere in einer immer wohlhabenderen Gesellschaft, die sich eine immer bessere Ausstattung und personelle Untersetzung des Schulwesens leisten kann. Mit Blick voraus auf Walden III, das als virtuelle Simulation jegliche sächlich und personell bestehenden Organisationszwänge von Schule und Unterricht aufhebt, wäre noch zu diskutieren, welche Disziplinierungsformen des heutigen Schulalltags sich dann noch auf welche Weise als angemessenes, mildestes Mittel für welchen curricularen Zweck begründen lassen. Aber das wäre schon eine weitere Recherche.

3.4 Konsequenzen für Walden III¹⁰⁵

Was lässt sich nun – bei aller Vorsicht – aus der in diesem Kapitel vorgelegten Untersuchung für Walden III folgern? Abzuleiten sind vor allem curriculare Hinweise, die darauf aufbauen, das Walden III als Schulersatz die Normen und Werte repräsentiert, die auch der heutigen Bundesrepublik zugrunde liegen:

¹⁰⁵ Auch die folgende Darstellung von Konsequenzen wurde im Wesentlichen durch den Herausgeber formuliert. Sie war jedoch durch eine Textvorlage der Arbeitsgruppe weitgehend vorbereitet. Ergänzt wurde vor allem die direkte Bezugnahme am Walden III.

Die Lernsimulation muss sich mit ihren Aufgabenstellungen und lenkenden Impulsen in Toleranz üben. Sie kann bestehende und traditionell gewachsene gesellschaftlichen Erwartungen an das übliche Handeln vorstellen, muss aber ebenso abweichendes Handeln aufnehmen und deutlich machen, dass diese Abweichungen als Ausdruck individueller Freiheit zulässig und zu tolerieren sind.

Walden III muss nichts desto trotz die zentralen Wertentscheidungen der Gesellschaft als bestehenden Konsens und verbindliche Grundlage der staatlichen Ordnung vermitteln, wie sie in den Art. 1 bis 20 des Grundgesetzes und in den verschiedenen parlamentarisch beschlossenen Sozial- und Strafgesetzbüchern niedergelegt sind. Walden III muss die Lernenden zum Verständnis und zur Akzeptanz dieser gesellschaftlichen Normsetzungen führen.

Zugleich muss Walden III verdeutlichen, dass diese gesetzlich verankerten Normen lediglich Ausdruck eines temporären Diskussionsstandes sind, und sie als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft berechtigt und verpflichtet sind, an ihrer Prüfung und Weiterentwicklung mitzuwirken.

Walden III sollte den Lernenden bewusst machen, dass sie die Konsequenzen ihres Handelns selber tragen und verantworten müssen. (Dazu gehört auch die Vermittlung der Berechtigung und der Pflicht zu zivilen Ungehorsam angesichts staatlicher Maßnahmen, die den staatlichen Grundsätzen widersprechen).

Nicht zuletzt sollte Walden III die Lernenden zu differenzierteren Wahrnehmungen führen, dass:

- ein individuell als unmoralisch beurteiltes Handeln, nicht unbedingt intersubjektiv/gesellschaftlich ebenfalls so zu werten ist.
- das Urteil über die Moralität einer Handlung am Besten immer angesichts der konkreten Situation und Umstände getroffen wird, auch wenn allgemeine und sehr verlässliche Maximen gibt wie „Du sollst nicht töten“, die eine Urteilsfindung erleichtern.
- ein unmoralisches Handeln nicht notwendig ein gesellschaftliches Eingreifen (eine Sanktionierung) erfordert, sondern erst dann, wenn andere Personen in ihrer Freiheit und Würde bzw. die gesamte Gesellschaft in ihrer „Ordnung“ angegriffen sind
- nicht jedes unmoralische Handeln als falsch beurteilt werden muss, sondern sich aus bestimmten moralischen Zwecken durchaus situativ (!) eine unmoralische Handlung als notwendiges, angemessenes und mildestes Mittel rechtfertigen kann (s. der gerechte Krieg)

4. Ungleichheit legitimieren – als Auftrag von Walden III?

Nachdem das vorhergehenden Kapitel den gesellschaftlichen Umgang mit unmoralischen Verhalten thematisiert hat, soll nun an dieser Stelle auf ein weiteres gesellschaftliches Thema eingegangen werden, für das vorherrschende Moral- und Wertvorstellungen einer Gesellschaft von besonderer Bedeutung sind: die Legitimation von Ungleichheit.

Dass Menschen in Bezug auf ihre Veranlagung, ihren Charakter und beispielsweise ihre Vorlieben unterschiedlich sind, also „nicht gleich“ (sprich „ungleich“), ist offensichtlich. Auf der andern Seite ist es ein nicht nur im deutschen Grundgesetz und der UN-Menschenrechtsdeklaration festgehaltener Grundsatz, dass als Menschen als gleich zu betrachten seien; Diskriminierungen anhand ihrer unterschiedlichen Merkmale (Geschlecht, Rasse, Religion) sind unerwünscht. Die deutsche Gesellschaft besteht somit aus unterschiedlichen Menschen (Individuen und Gruppen), die zugleich als gleich betrachtet werden sollen. Dieses erst einmal rein begriffliche Spannungsverhältnis ist Gegenstand vielfältiger wissenschaftlicher Studien insbesondere mit der normativ-evaluativen Fragestellung, ob die unterschiedlichen Individuen und Gruppen auf eine gleiche Weise an allen Bereichen der Gesellschaft teilhaben können.

In den entsprechenden – vorwiegend soziologischen – Studien besonders in den Blick genommen, werden die individuellen Zugangsmöglichkeiten zu knappen und begehrten Ressourcen (Geld, Macht) bzw. zu privilegierten Positionen innerhalb der Gesellschaft, die einer leichteren und dauerhaft gesicherten Zugang zu solchen Ressourcen und anderen Gütern (Gesundheit, Sicherheit, kulturelle Anregungen, Anerkennung) gewähren. Untersucht werden dabei vorrangig die Mechanismen (institutionellen Regeln und Strukturen) der Verteilung dieser begehrten Ressourcen, Positionen und Güter.¹⁰⁶

Die Betrachtung der gesellschaftlichen Wirklichkeit zeigt, dass die soziale Verteilung der Ressourcen, Positionen und Güter ungleich ist, bestimmte soziale Gruppen scheinen sich immer wieder einen besonders guten Zugang bzw. den Erhalt ihres bisherigen Zugangs gerade auch im Wechsel der Generationen sichern zu können. Die auf solchen Studien aufbauenden Kritiken problematisieren regelmäßig die Benachteiligung die Arbeiterkinder im Schulwesen oder Frauen in der Wirtschaft erfahren. Diskutiert werden aber lediglich die praktizierten Verfahren der Zugangsgewährung zu knappen Ressourcen und Positionen.¹⁰⁷ Dass Geld und Macht in der Gesellschaft knappe Güter sind und sein

¹⁰⁶ Vgl. Hadjar 2008, S. 9 f.

¹⁰⁷ *Die Diskussion zu Gütern wie Bildung, Gesundheit, Sicherheit, Anerkennung und kulturelle Anregung ist indes anders einzuordnen. Die Güter sollen allen Bürgerinnen und Bürgern*

sollen und dass der Zugang zu privilegierten Positionen zu begrenzen ist, wird hingegen kaum hinterfragt, sondern als Tatsache vorausgesetzt. Die Kritik richtet sich damit lediglich gegen die Legitimität der Auswahl- bzw. Zulassungsverfahren, nicht gegen die Notwendigkeit dieser Verfahren selbst.

Diese Beobachtung führt zu einer These, die in dem folgenden Kapitel vertiefend diskutiert und auf die Idee der Lernsimulation Walden III bezogen werden soll:

Die bundesdeutsche Gesellschaft akzeptiert soziale Ungleichheit, wenn sie durch legitime Verfahren der Zugangsgewährung zu den in ihrer Anzahl begrenzten privilegierten Positionen in der Gesellschaft gesichert ist.

Im Folgenden soll diese These differenzierter ausgearbeitet und geprüft werden. In Abschnitt 4.1 wird dazu die Grundsatzfrage behandelt, mit welchen Argumenten soziale Ungleichheit in einer Gesellschaft als akzeptabel oder sogar notwendig angesehen werden kann. Im Abschnitt 4.2 wird sich dann umgekehrt die Frage gestellt, welche individuellen und gesellschaftlichen Folgen eine (nicht) akzeptierte Ungleichheit hätte. So wird auf die Bedeutung der Legitimation sozialer Ungleichheit verwiesen. Abschnitt 4.3 widmet sich dann Legitimationsverfahren, dass in der Bundesrepublik Deutschland für den Zugang zu privilegierten Positionen als angemessen bewertet wird: das Leistungsprinzip. Die Untersuchung läuft damit auf eine zentrale Aussage zu: das Leistungsprinzip muss als Beurteilungsschema für das Verhalten der Schülerinnen und Schüler auch in Walden III eine bedeutsame Rolle spielen (Abschnitt 4.4).¹⁰⁸

4.1 Ist soziale Ungleichheit notwendig?

Im heutigen gesellschaftlichen Diskurs ist soziale Ungleichheit weitestgehend negativ besetzt. Man spricht beispielsweise von ungleichen Chancen bei der Bildung, wenn es um die neusten PISA-Ergebnisse geht oder auch von ungleicher Verteilung von Vermögen, wenn es um das vielbeschworene „Auseinanderklaffen der Schere zwischen Armen und Reichen“ geht. Das alles sind Prob-

zugänglich sein – sie werden somit als notwendig nicht-knappe, frei-verfügbare und damit durch die Öffentlichkeit (den Staat) in zureichendem Maße vorzufinanzierende und herzustellende Güter betrachtet.

¹⁰⁸ Unbehandelt und für weitere Untersuchungen offen gelassen bleibt dabei die Frage zu, ob eine Selektion bzw. Allokation der Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Bildungsgängen und beruflichen Karrierewegen anhand ihrer gezeigten Leistungen auch in einer virtuellen Lernsimulation unverzichtbar ist, oder ob diese bisher von der Schule übernommene Aufgabe aus der Lernsimulation ausgelagert werden kann oder auch muss.

lemstellungen, mit denen sich eine Gesellschaft auseinandersetzen und auch lösen muss, wie Abschnitt 4.2 noch zeigen wird.

In diesem Abschnitt soll soziale Ungleichheit allerdings grundsätzlicher thematisiert werden, indem die unterschiedlichen Positionen innerhalb einer Gesellschaft und deren Prestige-Ausstattung in den Fokus der Betrachtung gerückt werden sollen. Der Anknüpfungspunkt für die Art der Betrachtung ist das folgende Zitat von Davis und Moore:

*„[...] Ausgehend von der These, dass keine Gesellschaft klassenlos oder ungeschichtet ist, bemühen wir uns mit Hilfe funktionaler Bezüge um eine Erklärung der universalen Notwendigkeiten, die in jedem Sozialsystem Schichtung verursachen. [...]“*¹⁰⁹

Die folgende Erörterung soll sich auf das Positionssystem innerhalb einer Gesellschaft und nicht auf die Individuen, die diese Positionen einnehmen, beziehen. Dabei stellen sich zwei Fragen:

- a) Warum verschiedene Positionen mit unterschiedlichen Prestige-Werten ausgestattet sind?, und zum anderen
- b) Wie die Individuen in diese Positionen hineingelangen?¹¹⁰

Auch wenn diese beiden Fragen eng miteinander verknüpft sind, müssen sie für eine Analyse getrennt behandelt werden. Die zahlreiche Forschung zu sozialer Schichtung beschäftigt sich zumeist mit der zweiten der beiden Fragen, besonders hinsichtlich der Mobilität zwischen den Schichten.

Jedoch darf die erste Frage, nicht nur aufgrund der Logik, sondern auch hinsichtlich einer auf das Individuum gerichteten Perspektive, nicht vernachlässigt werden.¹¹¹

Soziale Schichtung ist funktional notwendig

Die funktionale Erklärung für die Allgegenwart der sozialen Schichtung liegt, so einfach es klingt, darin, dass jede Gesellschaft die Individuen in ihre Sozialstruktur einordnen und sie mit Motivationen versorgen muss. Das heißt, dass eine Gesellschaft Positionen, die für ihr „Funktionieren“ und Bestehen wichtig sind, mit Individuen besetzen und diese dazu veranlassen muss, die damit verbundenen Pflichten (Aufgaben) zu erfüllen.¹¹²

¹⁰⁹ Davis/Moore 1973; zitiert nach Solga u.a. 2009, S. 49.

¹¹⁰ Vgl. Solga u.a. 2009, S. 49.

¹¹¹ Vgl. ebd.

¹¹² Vgl. ebd.

Demnach ist Motivation auf zweifache Art notwendig: Zum einen müssen die Individuen die Positionen besetzen wollen und zum anderen müssen sie die damit verbundenen Aufgaben erfüllen. Auch wenn eine Gesellschaftsordnung von der Form her statisch wirken mag, ist sie dennoch mit erheblicher Dynamik konfrontiert, wenn es darum geht, die Aufnahme neuer Individuen in die Ordnung sowie das altersbedingte Wechseln der Individuen auf andere Positionen und Verlassen (durch Tod) der Ordnung zu koordinieren. Dies gilt für ein wettbewerbliches System, welches die Motivation zum Erwerb einer bestimmten Position betont, genauso wie für ein System, welches nicht auf Wettbewerb ausgerichtet ist und unter Umständen die Motivation bevorzugt, die zur Erfüllung der mit der Position verbundenen Aufgaben antreibt.¹¹³

Wären nun die mit einer Position verknüpften Aufgaben und Pflichten gleichermaßen angenehm für das Individuum, gleichermaßen wichtig für den Erhalt der Gesellschaft und auch noch dieselben Fähigkeiten beziehungsweise Talente benötigt, so gäbe es wohl kein Einordnungsproblem. Es wäre vollkommen gleichgültig, wer welche Position besetzt. In der gesellschaftlichen Realität ist aber eher das Gegenteil der Fall: einige Positionen sind angenehmer, andere eher unangenehm, andere erfordern spezielle Fähigkeiten und wieder andere haben eine höhere funktionale Bedeutung.

Zudem ist es von Bedeutung, dass die Positionspflichten mit der gebotenen Sorgfalt erfüllt werden. Das macht ein Belohnungssystem notwendig, welches Anreize verteilen kann. Dieses muss zudem einen Modus haben, um die Belohnungen nach Positionen differenziert zu verteilen. Damit werden Belohnungen und ihre Verteilung Bestandteil einer sozialen Ordnung und bedingen so eine Schichtung.¹¹⁴

Nun stellt sich die Frage, welche Belohnungen einer Gesellschaft dabei eigentlich zur Verfügung stehen?

Zunächst zählen zu diesen Belohnungen Dinge, die dem Lebensunterhalt und der Bequemlichkeit dienen, Unterhaltung und Zerstreuung eingeschlossen. Auch gehören hierzu Belohnungen, die die individuelle Selbstachtung und Entwicklung fördern. Diese sind weitgehend eine Funktion der Meinung anderer, haben aber dennoch dieselbe Bedeutung wie die zuerst genannten Arten von Belohnungen. Jedes Sozialsystem benötigt eine nach Positionen differenzierte Verteilung aller dieser Belohnungsarten.¹¹⁵ Dabei sind die Belohnungen in die jeweiligen Positionen integriert. Sie bestehen einerseits aus den mit der Position verbundenen Privilegien und andererseits deren „Zubehör“ oder „Zugaben“,

¹¹³ Vgl. ebd., S. 50.

¹¹⁴ Vgl. ebd.

¹¹⁵ Vgl. ebd.

wobei häufig eine funktionale Verbindung der Privilegien oder Zugaben mit den Positionspflichten besteht. Neben den „Hauptprivilegien oder -rechten“ einer Position können noch zahlreiche „Neben-Rechte“ existieren, die für die Funktion der Position unerheblich, für den Inhaber der Position diese jedoch erst erstrebenswert erscheinen lassen können.¹¹⁶

Müssen Rechte und Privilegien in einer Gesellschaft ungleich sein, so muss auch die Gesellschaft ungleich, nämlich geschichtet sein, ist doch Ungleichheit genau das, was der Begriff Schichtung bedeutet.

Damit wird soziale Ungleichheit zu einem bewusst entwickelten Instrument, durch das eine Gesellschaft gewährleistet, dass die wichtigsten Positionen von den fähigsten Personen mit höchster Gewissenhaftigkeit ausgefüllt werden. Demnach müssen auch in jeder Gesellschaft, handelt es sich nun um eine primitive oder komplexe, das Prestige und die Beurteilung verschiedener Personen unterschiedlich gestalten und so ein gewisses Maß an institutionalisierter Ungleichheit aufweisen. Das bedeutet jedoch nicht, dass es keine Unterschiede bezüglich des Maßes oder der Art der Ungleichheit in Gesellschaften geben kann.¹¹⁷

Die Faktoren, die diese Variation der Ungleichheit zwischen Gesellschaften bedingen, sollen Gegenstand des nächsten Abschnitts sein.

Zwei Determinanten des Ranges einer Position

Setzt man die allgemeine Funktion der Ungleichheit innerhalb von Gesellschaften voraus, lassen sich zwei Faktoren bestimmen, die den relativen Rang unterschiedlicher Positionen festlegen. Im Allgemeinen sind die Positionen mit der höchsten Belohnung ausgestattet (und haben daher den höchsten Rang), die einerseits die größte Bedeutung für die Gesellschaft haben sowie andererseits die höchste Begabung oder die beste Ausbildung erfordern. Somit betrifft der erste Faktor die Funktion, also die relative Wichtigkeit, beim zweiten geht es um die Mittel und demzufolge um ein Problem der Knappheit.¹¹⁸

Die *Unterschiede in der funktionalen Bedeutung* betreffen das Faktum, dass einige Positionen wichtiger für den Erhalt der Gesellschaft sind als andere. Das erfordert von einer Gesellschaft, dass sie die Positionen mit so starken Anreizen ausstattet, dass deren Besetzung gewährleistet ist. Das bedeutet, dafür Sorge zu tragen, dass weniger wichtige Positionen im Wettbewerb mit wichtigeren Positionen erfolglos bleiben. Die Belohnung muss also nach der

¹¹⁶ Vgl. ebd., S. 51.

¹¹⁷ Vgl. ebd.

¹¹⁸ Vgl. ebd.

Schwierigkeit gestaffelt werden, die es bereitet, diese zu besetzen. Somit ist die funktionale Bedeutung ein notwendiger, aber kein hinreichender Grund für die Unterschiede bezüglich des Ranges der Positionen.¹¹⁹

Der zweite Faktor ist die *relative Knappheit geeigneten Personals*. Sämtliche Positionen erfordern ein gewisses Leistungsvermögen oder bestimmte Fertigkeiten. Die Eignung einer Person für eine Position kann sich auf zwei Arten ergeben, zum einen durch angeborene Begabung und zum anderen durch eine Ausbildung. Offensichtlich sind bei einer gegebenen Tätigkeit immer beide Arten notwendig, sodass eine Knappheit auftreten kann. Manche Positionen erfordern einfach ein solches Maß an Begabung, dass geeignete Personen einfach selten sind. Meistens jedoch finden sich in der Bevölkerung ausreichend viele Begabte, die jedoch durch den Faktor Ausbildung dezimiert werden. Ein Beispiel hierfür kann der Beruf des Arztes sein. Während viele Personen innerhalb einer Gesellschaft die nötige Begabung für ein Medizinstudium haben, ist die Ausbildung doch so langwierig und teuer, dass sich nicht genügend Bewerber finden ließen, würden deren Anstrengungen nicht durch nachfolgende Belohnungen gewürdigt.

Demnach bestimmt sich der Rang einer sozialen Position auch durch die Anziehungskraft, die ihr durch die Gesellschaft mithilfe von Belohnungen verliehen wird, um ihre Besetzung zu gewährleisten: Sie muss im oberen Teil der Rangordnung stehen sowie hohes Prestige, Einkommen und dergleichen aufweisen.¹²⁰

Findet man nun Unterschiede zwischen zwei Schichtungssystemen, so sind diese auf die unterschiedliche Ausgestaltung der beiden soeben beschriebenen Faktoren zurückzuführen. Positionen, die in einer Gesellschaft wichtig sind, können in einer anderen nur von geringer Bedeutung sein, womöglich aufgrund unterschiedlicher Gestalt ihrer inneren Entwicklung et cetera.

Diese Bedingungen können dann wieder Auswirkungen auf die Angebotslage haben, je nach Entwicklungsstand können bestimmte Positionen durchaus entbehrlich sein. Somit kann jedes Schichtungssystem als Ergebnis der speziellen Bedingungen begriffen werden, die die beiden oben beschriebenen Faktoren von Belohnungsunterschieden beeinflussen.¹²¹

Solga u.a. konkretisieren die soeben genannten Betrachtungen unter anderem noch hinsichtlich der Variationen von Schichtungssystemen, äußeren Bedingungen, Mischtypen et cetera. Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit sollen diese hier keine Erwähnung mehr finden. Hier ging es nur

¹¹⁹ Vgl. Solga u.a. 2009, S. 52.

¹²⁰ Vgl. ebd.

¹²¹ Vgl. ebd.

darum, ein grundlegendes Verständnis bezüglich der Notwendigkeit sozialer Schichtung zu schaffen und Prestigeunterschiede in Grundzügen zu erklären.

Im nächsten Abschnitt soll nun der Frage nachgegangen werden, warum neben einer funktionalen Schichtung bei der Aufgabenverteilung auch eine gesellschaftliche Akzeptanz dieser sozialen Ungleichheit notwendig ist.

4.2 Die Legitimation sozialer Ungleichheit

Die Bedeutung von Werten und Ideologien für eine Gesellschaft wird innerhalb der Soziologie durchaus unterschiedlich beurteilt; von einer direkten Ableitung kapitalistischer Produktionsdynamik aus protestantischen Werthaltungen bei Max Weber¹²² bis hin zu radikalmarxistischen Negierungen der Bedeutung jeglichen ideellen „Überbaus“ für ein angemessenes Verständnis einer bestehenden Gesellschaft. Allerdings wird auch bei Marx dem „Überbau“ zumindest eine verschleiernde bzw. die herrschenden Ausbeutungsstrukturen legitimierende Funktion zugeschrieben. Die Analysen von Marx und Weber treffen sich somit bei der Bedeutung von Werten und Ideologien für die Integration und Motivation der einzelnen Individuen zur Stützung oder Fortentwicklung einer bestimmten Gesellschaft.

Diesen Gedanken zur Relevanz individuellen Werthaltungen und Bewusstseinsinhalte zur sozialen Ungleichheit für den gesellschaftlichen Zusammenhalt weiter auszuführen, ist Anliegen des folgenden Abschnittes.¹²³ Dies soll zum einen auf der Makroebene, also aus der Perspektive der Gesamtgesellschaft, und zum anderen auf der Mikroebene, also aus Sicht des Individuums innerhalb der Gesellschaft, geschehen.

Für die Gesamtgesellschaft (Makroebene) ist die Legitimität der sozialen Ordnung eine essentielle Überlebensvoraussetzung. Wird die Ordnung nämlich nicht als gerecht akzeptiert, kann es sich bei ihr nur um eine „faktische Ordnung“ handeln, für deren Erhaltung Zwang erforderlich ist, und die zusammenbricht, sobald dieser Zwang nicht mehr besteht.¹²⁴

Hingegen ist eine auf geteilten Werthaltungen beruhende Akzeptanz sozialer Ungleichheit die Voraussetzung für eine – durch Parsons so benannte – „normative Ordnung“. Diese kennzeichnet sich durch eine bewusste Ausrichtung an Normen sowie einen stabileren Charakter.¹²⁵ Daraus leitet sich ab, dass die Stabilität einer Gesellschaft erheblich durch die Akzeptanz ihrer sozialen

¹²² Vgl. Hadjar 2008, S.15.

¹²³ Vgl. ebd.

¹²⁴ Vgl. ebd.

¹²⁵ Vgl. ebd.

Ordnung mitbestimmt wird. Aus konflikttheoretischer Sicht wird Werthaltungen gegenüber der Akzeptanz sozialer Ungleichheit Relevanz beigemessen, da sie

„Ausdruck der Wahrnehmungen und Interpretation des Zustands der Gesamtgesellschaft sowie der Positionen der einzelnen Individuen innerhalb der Gesellschaft durch die Bevölkerung“¹²⁶ sind.

Wahrnehmungen und Bewertungen von Gerechtigkeit, Macht und Ungleichheit sind die Ergebnisse sozialer Konflikte. Durch die Zusammenfassung dieser individuellen Werthaltungen lässt sich ein Bild hinsichtlich der Akzeptanz sozialer Ungleichheit generieren und damit eine Aussage dazu treffen, inwieweit soziale Ungleichheit in der jeweiligen Gesellschaft toleriert wird.¹²⁷

Im Kernbereich der Akzeptanz der sozialen Ungleichheit steht jedoch die Frage nach der Legitimität, welche sich auf die Vorbildlichkeit und Verbindlichkeit einer sozialen Ordnung bezieht, welche wiederum für die Sozialintegration der Individuen maßgeblich ist. Damit beeinflusst die Akzeptanz sozialer Ungleichheit direkt den Grad der Übernahme und Befolgung von in der sozialen Ordnung gebundenen Handlungsmustern.¹²⁸

Lipset rechnet Legitimität dem Kapital eines sozialen Systems zu und beschreibt dessen Wirkung mit der Erzeugung und Unterhaltung des Glaubens,

„dass die vorhandenen sozialen und politischen Institutionen – und damit auch das Verteilungsprinzip – die besten für die Gesellschaft sind.“¹²⁹

Werden Werthaltungen und Auffassungen über das System einer Gesellschaft über Klassen – und Schichtgrenzen hinweg geteilt, schaffen sie damit also das Fundament für den Fortbestand dieses Systems. Für das politische System einer Gesellschaft bedeutet das die Aufgabe, die Überzeugung der Legitimität der politischen Institutionen und des gesellschaftlichen Verteilungsprinzips herzustellen und aufrecht zu erhalten.¹³⁰ Ergänzend lässt sich aus Desintegrations- und Anomietheorien in einer ähnlichen Argumentation ableiten, dass eine hohe Akzeptanz der sozialen Ordnung und ein gefestigter – von den Werten der sozialen Ordnung strukturierter – Wertekonsens die Zustimmung zu extremistischen Denkhaltungen oder Delinquenz verringern.¹³¹

Interessant ist auch die Beziehung zwischen realen Ungleichheiten und den Überzeugungen gegenüber sozialer Ungleichheit.

¹²⁶ Ebd., S. 16.

¹²⁷ Vgl. Ebd.

¹²⁸ Vgl. Ebd.

¹²⁹ Vgl. Ebd.

¹³⁰ Vgl. Ebd.

¹³¹ Vgl. Ebd.

Hondrich führt den Gedanken ein, dass Ungleichheiten an sich bedeutungslos sind und erst im Widerspruch zu Gleichheitswerten wirksam werden. Werden sie allerdings wirksam, so können Gesellschaften faktisch an ihnen zerbrechen, wenn sich keine Legitimation für die Verteilungsungleichheit mehr finden lässt. Dieser Argumentation folgend, lässt sich beispielsweise der Zusammenbruch der DDR auch auf den Unwillen der Bürger zurückführen, sich verschlechternde soziale Aufstiegsmöglichkeiten und wachsende Bildungsungleichheiten zu akzeptieren.¹³²

Die Mechanismen, die hinter der Stabilisierungsfunktion stecken, sind mithilfe des Filters der Mikroebene erkenn- und analysierbar. Aus der strukturalistischen Perspektive ist die Stabilität eines gesellschaftlichen Systems

„das Resultat der aggregierten individuellen Einstellungen, Werthaltungen und Handlungen, die selbst durch die gesellschaftliche Ebene beeinflusst werden, nun aber wieder auf die gesellschaftliche Ebene zurückwirken.“¹³³

Durch diese Rückkopplung der individuellen Orientierungs- und Handlungsmuster auf den Zustand der Gesamtgesellschaft werden die Folgen mangelnder Akzeptanz sozialer Ungleichheit nachvollziehbar. Endet die Vereinbarkeit der sozialen Ordnung mit gruppenspezifischen Gerechtigkeitsvorstellungen (vor allem der unteren Sozialschichten), führt das zu spezifischen Ungerechtigkeitswahrnehmungen, die zur aktiven Veränderung der Ordnung sozialer Ungleichheit anregen und somit das System destabilisieren können.¹³⁴

Umgekehrt ergibt sich die individuelle Akzeptanz sozialer Ungleichheit daraus, dass Individuen diese als legitim auffassen, wenn die ideologischen Grundlagen, die hinter dem Verteilungsprinzip stehen, mit ihrem eigenen Wertekanon übereinstimmen. Zudem liefert das in einer Gruppe angewandte Verteilungsprinzip gemäß dem Group-Value-Modell von Lind und Tyler Hinweise darauf, welcher Wert den Gruppenmitgliedern in der Gruppe zuerkannt wird. Werden nun grundlegende Kriterien der Verfahrensgerechtigkeit innerhalb der Gruppe verletzt, wirkt das als negatives Signal der Gruppe gegenüber dem jeweiligen Mitglied und führt dazu, dass dessen Identifikation mit der Gruppe und Bereitschaft zur Unterordnung unter Gruppeninteressen nachlässt.¹³⁵

Nach einer Kategorisierung von Liebig und Wegener ergeben sich dann für das Individuum drei mögliche Reaktionsmuster auf wahrgenommene Ungerech-

¹³² Vgl. ebd., S. 17.

¹³³ Vgl. ebd., S. 17 f.

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 18.

¹³⁵ Vgl. ebd.

tigkeit im Sinne von nicht-legitimierter Ungleichheit: die aktive Veränderung, der Rückzug und Vermeidung und kognitive Umdeutung.¹³⁶ Aktive Veränderung meint, dass Individuen durch die Wahrnehmung sozialer Ungleichheit motiviert werden, diese zu bekämpfen, sich aktiv für eine Veränderung der sozialen und politischen Ordnung beziehungsweise des Verteilungsverfahrens einzusetzen oder durch eine Verminderung ihres eigenen Einsatzes dafür zu sorgen, dass sich das Verhältnis zwischen Aufwendung und Ertrag zu ihrem Gunsten ändert. Rückzug und Vermeidung beschreiben ein Verhalten, welches ungerechte Situationen dadurch umgeht, indem es sich aus diesen zurückzieht.

Für das Individuum ist das die kostengünstigste Alternative, gerade auch, wenn die aktive Veränderung der Ungerechtigkeit nicht erfolgsversprechend ist. Ebenso können bestehende Ungerechtigkeiten durch kognitives Umdeuten der Ungerechtigkeitserfahrung ausgeglichen werden. Dabei rechtfertigt das Individuum subjektiv die jeweilige Situation, bewertet diese neu oder verändert seine Sicht darauf in der Gestalt, dass es das ursprüngliche Unrecht nicht mehr wahrnimmt. Diese Umdeutung, häufig durch einen Vergleich mit schlechter gestellten Referenzgruppen begleitet, führt zur Akzeptanz der bestehenden Ungerechtigkeiten beziehungsweise Ungleichheiten und sollte sich in der Realität durch den eben nicht vorhandenen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Gerechtigkeit und politischen Einstellungen und Verhaltensweisen äußern.¹³⁷

Empirische Untersuchungen von Liebig und Wegener zu den drei Verhaltensweisen zeigten, dass die Reaktion mit aktiver Veränderung als häufigste Konsequenz von Ungerechtigkeiten erscheint und sich beispielsweise im Wahlverhalten auswirkt. Liebig und Wegener konnten im Rahmen ihrer Forschungen zum International Social Justice Project nachweisen, dass die individuelle Bewertung der Verteilungsprinzipien und -ergebnisse als ungerecht mit einer gesteigerten politischen Aktivität einherging. Dabei war die stärkste aktive Reaktion zu beobachten, wenn ordnungsbezogene Ungerechtigkeiten (ungerechte Verteilungsregeln) mit ergebnisbezogenen Ungerechtigkeiten (ungerechte Verteilungsergebnisse bezüglich Einkommen oder Privilegien) zusammenfielen.¹³⁸

Die Folgen auf der individuellen Ebene beschränken sich allerdings nicht auf das politische Handeln, sondern finden ihren Ausdruck auch Einstellungen und Verhaltensmustern bezüglich Leistung und sozialem Aufstieg.

In einer Gesellschaft, in der das meritokratische Leistungsprinzip weithin anerkannt ist, steigert der Grad der Legitimität dieses Prinzips die Motivation zum Statusaufstieg. Einfach gesagt sind die Individuen in einer Gesellschaft

¹³⁶ Vgl. ebd.

¹³⁷ Vgl. ebd., S. 20 f.

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 21.

umso mehr zu Leistung bereit, je mehr sie davon überzeugt sind, dass ihre jeweilige Leistung sozialen Aufstieg nach sich zieht. Durch ihre Überzeugung, dass eigene Anstrengungen (auf Basis bestehender) Statusverbesserungen hervorruufen zu können, werden die Individuen in meriokratischen Gesellschaften zur eigenständigen Aktivität motiviert, welches auf der Systemebene durch höhere Produktivität und ein gesteigertes Wirtschaftswachstum erkennbar wird.¹³⁹

Zusammenfassend lassen sich auf der individuellen Ebene als wesentlichen Konsequenzen aus einer mangelnder Akzeptanz sozialer Ungleichheit eine reduzierte Systemloyalität, ein abweichendes Verhalten, ein politisches (Protest-)Handeln sowie eine geringere Leistungs- und Mobilitätsorientierung folgern, die sich allesamt negativ auf die Systemstabilität auf der gesellschaftlichen Ebene auswirken.¹⁴⁰

Auf der Makroebene bewirkt ein höherer Legitimitätsgrad der gesellschaftlichen Ordnung geringere Kontroll-Kosten, weniger Konflikte und somit auch geringere Kosten zur Vermeidung sozialer Ungleichheit sowie – besonders bei Geltung des meritokratischen Prinzips – ein höheres Wirtschaftswachstum und Prosperität.¹⁴¹ Hinsichtlich politischer Partizipation bedeutet höhere Legitimität auch eine verstärkte politische Beteiligung und damit eine erhöhte Wahrnehmung demokratischer Grundrechte. Dabei kommt es auf die Ausprägung des politischen Handelns an: Politischer Protest wirkt eher destabilisierend, während politische Teilnahme beispielsweise im Sinne vermehrter Wahlbeteiligung als stabilisierend gelten kann.¹⁴²

Damit ist die Frage, warum es für Gesellschaften notwendig ist, eine möglichst weitreichende Akzeptanz sozialer Ungleichheit zu erreichen, beantwortet. Stark vereinfacht kann man konstatieren, dass es für das Überleben und den Zusammenhalt einer Gesellschaft unabdingbar ist, dass die (ungleiche) Verteilung möglichst von allen Mitgliedern der Gesellschaft als „gerecht“ empfunden und damit anerkannt wird.

Bisher nicht betrachtet wurden Prinzipien, anhand derer die Verteilung innerhalb einer Gesellschaft und damit soziale Ungleichheit legitimiert werden. Da die Prinzipien von Gesellschaft zu Gesellschaft durchaus variieren können, soll an dieser Stelle nur auf das wichtigste Legitimationsprinzip sozialer Ungleichheit in modernen Gesellschaften eingegangen werden, welches der Voraussicht nach auch höchste Relevanz für das Projekt „Walden III“ hat: die Legitimation sozialer Ungleichheit nach dem Prinzip der Meritokratie.

¹³⁹ Vgl. Hadjar 2008, S. 22.

¹⁴⁰ Vgl. ebd., S. 23.

¹⁴¹ Vgl. ebd.

¹⁴² Vgl. ebd.

4.3 Die Meritokratie als Legitimationsprinzip sozialer Ungleichheit

Die zunehmende Bedeutung, die Bildung für nahezu alle Positionen in modernen Gesellschaften zukommt, wird vor allem als funktionale Notwendigkeit diskutiert. Der erhöhte Bedarf an höher qualifizierten Arbeitskräften wird dem Markt und den Verwertungs- und Profitinteressen des modernen Industriekapitals zugerechnet.

Demnach bedürfen moderne Gesellschaften veränderter Formen sozialer Ungleichheit, besonders solcher, die Bildung, Leistung und Verdienst belohnen, um so individuelle Aufstiegshoffnungen und -bemühungen als Anreize für immerwährende Lernprozesse („lebenslanges Lernen“) zu aktivieren und so vorhandene Bildungstalente und -ressourcen bestmöglich zu nutzen.¹⁴³

Wenn nun aber Güter und Belohnungen nach individueller Leistung verteilt werden, leitet sich daraus ein veränderter Anspruch an den Zugang zu Bildung ab. Die Chancen beim Bildungserwerb, beziehungsweise bei der Leistungsakkumulation dürfen nicht von Faktoren der sozialen Herkunft abhängen (Chancengleichheit)¹⁴⁴:

„Inequalities are acceptable as far as they reflect differences in attitudes and qualifications and as far as access to advantages depends only on personal achievements and in principle is open to anybody.“¹⁴⁵

Im Folgenden soll die Idee der Meritokratie theoretisch konzeptualisiert werden. Obwohl sich in der heutigen Gesellschaft diverse Disparitäten zu dem Ideal der Meritokratie finden lassen, sollen diese hier außer Acht gelassen werden. Da es im Kern bei Walden III um die Gestaltung einer möglichst idealen Gesellschaft geht, erscheint die Thematisierung der Legitimation sozialer Ungleichheit durch Meritokratie als ideales Prinzip an dieser Stelle angemessen.

Meritokratie als theoretisches Prinzip

Der Begriff Meritokratie wurde durch Michael Young 1958 eingeführt.¹⁴⁶ Dieser setzte den Begriff zusammen aus „IQ plus effort“, natürlichem Talent und Anstrengung, und „merit“ im Sinne der sich daraus ergebenden Leistung zusammen. Diese Definition eignet sich in Hinblick auf das heutige Verständnis von Meritokratie eher weniger, da sie zu sehr auf mentale Fähigkeiten und biologische sowie psychologische Persönlichkeitseigenschaften abzielt und damit un-

¹⁴³ Vgl. Solga u.a. 2009, S. 64.

¹⁴⁴ Vgl. ebd.; Hadjar 2008, S. 44.

¹⁴⁵ Müller 1993; zitiert nach Hadjar 2008, S. 44.

¹⁴⁶ Krüger/Strasser 1986, S. 59.

vereinbar mit der Forderung nach Chancengleichheit ist.¹⁴⁷ Eine dem heutigen Verständnis eher entsprechende Definition gibt Hoffer:

„The term meritocracy is usually understood to mean that individuals are selected for educational opportunities and jobs on the basis of demonstrated performance.“¹⁴⁸

Das bedeutet, dass begehrte Positionen auf der Basis von kognitiven Fähigkeiten (IQ, Wissen, Kompetenzen) – soviel teilt diese Definition mit der Youngs – sowie Bildungserwerb im Sinne von Bildungszertifikaten und Schulleistungen (Noten) und generellen Persönlichkeitsmerkmalen (Fleiß, Pflichtbewusstsein) vergeben werden.¹⁴⁹ Somit beruht Leistung als Garant individuellen und gesellschaftlichen Wohlstands nach dem Konzept der Meritokratie auf drei Säulen: der Begabung, deren Entdeckung und Förderung sowie auf der eigenen Anstrengung zur Erweiterung der Fähigkeiten.¹⁵⁰ Daraus lassen sich drei Grundprämissen für eine meritokratische Gesellschaft ableiten.

- Erstens dürfen Verantwortungspositionen einzig nach der bewiesenen Kompetenz im Sinne von Fähigkeiten besetzt werden.
- Zweitens dürfen die Chancen, Bildung zu erwerben, ausschließlich von Begabung, Interesse und Anstrengungsbereitschaft abhängen und
- Drittens soll Leistung das wesentliche Unterscheidungskriterium beziehungsweise Kriterium sozialer Ungleichheit sein.

Die Begründung dieser Prämissen bezieht sich auf die schon in 4.1 beschriebene funktionalistische Schichtungstheorie, nach der Ungleichheiten notwendig sind, um Individuen zu hohen Leistungen zu motivieren und dadurch das gesellschaftliche Vorankommen anzutreiben, welches schließlich dem Wohl aller diene. Ungleiche Belohnungen sollen – wie schon beschrieben – dem Zweck dienen, Personen ihren Fähigkeiten nach in Positionen zu lenken. Hohe Belohnungen sollen sie motivieren, schwierige und verantwortliche Positionen zu besetzen und dort Höchstleistungen zu erbringen.¹⁵¹

Meritokratie als Legitimationsprinzip

Aus den vorhergehenden Ausführungen zur Meritokratie lässt sich Folgendes bezüglich der Legitimation sozialer Ungleichheit durch das Meritokratieprinzip festhalten: Nach dem meritokratischen Prinzip sind Unterschiede in der Res-

¹⁴⁷ Vgl. Hadjar 2008, S. 45.

¹⁴⁸ Hoffer 2002, S. 255; zitiert nach Hadjar 2008, S. 45.

¹⁴⁹ Vgl. Hadjar 2008, S. 45.

¹⁵⁰ Vgl. ebd.

¹⁵¹ Vgl. ebd..

sourcenverteilung legitim beziehungsweise gelten als gerecht, wenn diese ausschließlich auf Fähigkeiten und Leistungen beruhen. Für die Akzeptanz sozialer Ungleichheit und die Zuweisung sozialer Positionen in modernen Gesellschaften gilt damit das Leistungsprinzip. Dabei konstruiert sich das meritokratische Legitimationsprinzip aus einer Verknüpfung der ideologischen Vorstellung von Leistung und der von Gleichheit. Hieraus leitet sich das Ziel der Chancengleichheit ab, welches konkret bedeutet, dass der Zugang zu Belohnungen und Leistungspositionen nur durch die eigene Leistung und nicht durch sonstige Kriterien, beispielsweise Glück oder Herkunft, geregelt wird.

Umgekehrt bedeutet das, dass Chancen gleich sind, wenn ungleiche Leistung beim Zugang zu knappen Ressourcen oder Leistungspositionen voll zum Tragen kommt. Sich fortschreitend differenzierende Gesellschaften gewinnen aus der Verknüpfung der beiden Werte (Chancen-)Gleichheit und Leistung einen höheren Zusammenhalt, indem nur noch **persönlich** zu verantwortende Unterschiede zwischen den Individuen die Grundlage sozial bewerteter Unterschiede darstellen.¹⁵² Die heutige Entwicklung der Gesellschaft zeigt allerdings, dass, trotz der Zielsetzung „Chancengleichheit“, Bildungsungleichheiten immer noch zumindest in Teilen aus der sozialen Herkunft herrühren. Dies führte zur Umwandlung der Prämissen Leistung und Chancengleichheit in das Credo der Chancengerechtigkeit:

„Weil Leistung Ungleichheit rechtfertigt und weil Herkunft und Leistung miteinander zusammenhängen, geht aus der Forderung nach gleichen Chancen die Forderung nach gleichen Chancen bei gleicher Leistung hervor. Aus Chancengleichheit wird Chancengerechtigkeit.“¹⁵³

Für die Sozialintegration bedeuten diese meritokratischen Prinzipien, dass sie, sofern sie diese Prinzipien akzeptieren, sich bemühen, den geforderten Aufgaben in der Gesellschaft gerecht zu werden, um im Gegenzug belohnt zu werden. Letztlich entspricht ihr Verhalten damit der funktionalistischen Schichtungstheorie nach Davis und Moore (siehe 4.1).

Die soziale Ordnung wird durch die Akzeptanz und Wahrnehmung der verwirklichten Gleichheit legitimiert, wobei insbesondere das Prinzip „Chancengleichheit“ dazu geeignet ist, Ungleichheit als Ergebnis gleicher Chancen zu rechtfertigen.¹⁵⁴ Um Chancengleichheit auf der Handlungsebene zu verwirklichen, gebietet sich die Gleichbehandlung in sozialen Institutionen, durch die Judikative, die Exekutive und die Legislative. Zudem zählen hier gleiche Lebens-

¹⁵² Vgl. Hadjar 2008, S. 46.

¹⁵³ Meulemann 2004, S. 120; zitiert nach Hadjar 2008, S. 46.

¹⁵⁴ Vgl. Hadjar 2008, S. 46 f.

chancen – wobei Gleichbehandlung durch die Forderung nach Leistung modelliert wird und unter Vorbehalt gestellt wird.¹⁵⁵

4.4 Konsequenzen

Dieses Kapitel sollte zeigen, dass die im heutigen Diskurs so negativ besetzte soziale Ungleichheit in der funktionalistischen Perspektive durchaus ihre Berechtigung für den Aufbau und Zusammenhalt der Gesellschaft hat, allerdings durch bestimmte Prinzipien legitimiert werden muss, die von den Mitgliedern der Gesellschaft anerkannt sind und dessen Ausgestaltung als gerecht empfunden werden muss, um die Überlebensfähigkeit der Gesellschaft zu sichern. Ein für moderne Gesellschaften besonders wichtiges Prinzip der Legitimation sozialer Ungleichheit ist dabei das Meritokratieprinzip, welches auf Grundlage der Prämissen Leistung und Chancengleichheit begehrte Ressourcen und soziale Positionen zuweist.

Damit dieses Prinzip allerdings als gerecht empfunden wird, müssen die Verteilungsmechanismen tatsächlich auf Basis gleicher Chancen und der individuell gezeigten Leistung funktionieren. Hieraus leitet sich in Hinblick auf die Ausgestaltung einer idealen Gesellschaft vor allem die Forderung nach einer dementsprechenden Ausgestaltung des Bildungssystems ab. Da für die Nutzung von dargebotenen Chancen aber nicht deren bloßes, im Idealfall für alle gleiches Vorhandensein, sondern auch die – wiederum durch vielfältige Einflüsse gestaltete – Motivation des Individuums entscheidend ist, muss gegebenenfalls das Ideal der Chancengleichheit durch die Chancengerechtigkeit ersetzt werden, in der gleiche Chancen unter Vorbehalt gleicher Leistung gewährt werden. Inwiefern das allerdings noch einer idealisierten Gesellschaft entspricht, sollte zumindest diskutiert werden.

Wenn in der Zukunft daran festgehalten werden sollte, die gesellschaftlich notwendige Ungleichheit über das Leistungsprinzip zu legitimieren, dann wäre zumindest für Walden III als schulersetzen Lernsimulation abzuleiten, dass auch hier dieses Prinzip curricular als auch als impliziter normativer Rahmen aufgegriffen und angewendet werden sollte.

5. Zusammenfassung

Für die Ausgestaltung einer „Erziehungssimulation“ gibt es kein Patentrezept. Sowohl die wissenschaftliche Theorie, als auch die Praxiserfahrungen lehren

¹⁵⁵ Vgl. Hadjar 2008, S. 47.

uns, dass es keine verbindlichen Lehrpläne und universelle Werte und Normen gibt, die unwiderruflich als universell angenommen werden können. Dennoch stellen eben diese Werte und Normen den Dreh- und Angelpunkt einer zeitgemäßen Erziehung dar. Versucht man zu bestimmen, ob nun die gesellschaftlichen Zustände die Erziehung, oder die Erziehung die gesellschaftlichen Zustände gestaltet, gleicht das der Frage nach der „Henne und dem Ei“. Eine Richtung dieses Zusammenhangs lässt sich nicht abschließend bestimmen. Fest steht, dass sich diese beiden Faktoren bedingen.

Das erste Kapitel hat gezeigt, dass es unterschiedlichste Vorstellungen von ethischer Bildung gibt. Diese Varianz hat unterschiedliche Ursachen. Entscheidend dabei ist, welcher Idealzustand erreicht werden soll und welche Mittel dafür eingesetzt werden können und sollen. Die Bedeutung des gesellschaftlichen Diskurses ist dabei so groß, dass es unwahrscheinlich ist, dass genaue Konzepte folgen werden. Für eine dennoch praxisnahe und wirkungsvolle ethische Bildung bedeutet dies die Abkehr von klassischen Theoremen und damit verbunden Zuwendung zu neuen Methoden. Die Prozessethik als relativ neues Phänomen der Philosophie stellt dabei ein wirkungsvolles Methodenrepertoire zur Verfügung. Sie scheint das geeignetste Mittel zur Bewältigung moderner und globaler Rahmenbedingungen mit all ihren Facetten zu sein.

Im Rahmen einer moralischen Erziehung durchläuft das Individuum bestimmte Vorgänge und schließt diese mehr oder weniger erfolgreich ab. Für die Beschreibung und die wissenschaftliche Fundierung dieser Vorgänge lassen sich einige Modelle finden, die aber nicht unkritisiert geblieben sind. Auch für die anvisierte Ausgestaltung einer visionären Erziehungssimulation sollten diese Kritiken berücksichtigt werden. Hierzu wurde im Kapitel 2 ein Vorschlag präsentiert, das strikte Denken der Stufenmodelle in einen offeneren und flexibleren Ansatz eines „Moral-Hexagons“ zu überführen.

Dass eine Gesellschaft auf bestimmten, nicht natürlich gegebenen Wert- und Normentscheidungen aufbaut und diese in tagtägliche Erwartungen und Handlungspraxen übersetzt hat, begründet und legitimiert grundsätzlich die Notwendigkeit von Erziehung als auch schulisch umgesetzter Staatsbürgerbildung. Dies verdeutlichte Kapitel 3.¹⁵⁶ Die Wertentscheidungen moderner Ge-

¹⁵⁶ Diese Zusammenfassung stammt vom Herausgeber und ersetzt einen ursprünglich anders argumentierten Text. In diesem wurde Walden III implizit als eine staatlich unkontrollierte Lernsimulation interpretiert, in der die Teilnehmer höchst individuelle moralische Vorstellungen ausleben und entwickeln können, die dann in Konflikt mit der außerhalb „herrschenden“ Ordnung geraten könnten. Von der Gesellschaft wurde entsprechend eine gesteigerte Toleranz gegenüber abweichenden bzw. unmoralischen Verhalten gefordert. Die intensive Überarbeitung des Kapitels durch den Herausgeber hatte jedoch Schwerpunkt gesetzt und zu Konsequenzen geführt, die dieser Kapitelzusammenfassung nicht mehr entsprochen haben.

sellschaften mit ihren Bekenntnissen zu individueller Freiheit, Gleichheit, Pluralität und Demokratie begrenzen die Möglichkeiten direkter Wertevermittlung. Dies hinterfragt vor allem traditionelle Formen der Disziplinierung in der Schule wie sie durch Michel Foucault aufgezeigt wurden, sofern aus dieser tagtäglichen Praxis eine spezifische Formung der Individuen abgeleitet werden kann. Schließlich beinhaltet die gesellschaftliche Werteordnung der Bundesrepublik vor allem eine staatliche Zurückhaltung in der Einflussnahme auf die Bürgerinnen und Bürger. Dies zeigt sich auch in Beispielen, in denen der Staat unmoralisches Handeln einzelner Individuen toleriert. Am Beispiel gesellschaftlicher Debatten zu gerechten Kriegen, Abtreibung und Sterbehilfe konnte schließlich auf moralische Dilemmata verwiesen werden, die angesichts konkreter Situationen und konkreter Umstände ein unmoralisches Handeln zur Erreichung moralisch gerechtfertigter Ziele als angemessen erscheinen lassen können. Zum Curriculum von Walden III muss es entsprechend auch gehören in solche diffizilen Entscheidungsabwägungen einzuführen und sie in ihrer (begrenzten) Berechtigung anschaulich zu machen.

Aber auch auf der gesellschaftlichen Ebene lässt sich Individualität beobachten. Auch die Gesellschaft von Walden III wird auf soziale Ungleichheit angewiesen sein, was es notwendig macht, diese soziale Ungleichheit zu legitimieren. Mit dieser Legitimation muss die Akzeptanz der sozialen Ordnung erreicht werden, um den Status Quo der Gesellschaft nicht zu destabilisieren. Hier kommen dann Legitimationsprinzipien ins Spiel. Ein Exempel eines, auch für heutige Gesellschaften bedeutendes Legitimationsprinzip, ist das Meritokratieprinzip. Laut diesem Prinzip werden soziale Ungleichheiten auf Basis der Prämissen Leistung und Chancengleichheit legitimiert. Konkret heißt das, ungleiche Verteilung von begehrten Ressourcen und ungleicher Zugang zu privilegierten Positionen wird als gerecht empfunden, solange die Zuweisung auf individuell gezeigte Leistung basiert, zu deren Erbringung jeder dieselben Chancen erhält. Allerdings zeigt die heutige gesellschaftliche Realität, dass Chancengleichheit oftmals nicht erreicht wird und durch die Prämisse der Chancengerechtigkeit (gleiche Chancen bei gleicher Leistung) ersetzt wird.

Es bleibt abzuwarten, welche Bedeutung dem eigenen Willen des Menschen in einer Zukunftsgesellschaft zugemessen wird. Gleichwohl hängt es stark von der jeweiligen Zukunftsgesellschaft ab, welche Entscheidungen sie in der Abwägung zwischen freiheitlichen Rechten und gesellschaftlichen Wohlergehens treffen wird. Das Entscheidende ist die Rangfolge, die in Bezug auf die Entscheidung des Individuums und die Interessen der Gesellschaft gebildet wird. Je nach dem wie diese ausfällt, lassen sich Anpassungen an die weiter oben beschriebenen Annahmen tätigen. Es bleibt – wie immer fraglich – in was für einer Gesellschaft wir leben möchten.

Daniel Ziewe

Zum Umgang mit präsimulativer Diskriminierung

Diskriminierungen sind – in der Regel bedauerte und heftig kritisierte - gesellschaftliche Phänomene. Der folgende Beitrag geht davon aus, dass das normative Anliegen einer Vermeidung von Diskriminierungen in der Zukunftsgesellschaft von Walden III ebenso fortbesteht – wie auch die (bedauerliche) Realität. Diskriminierungen werden somit auf eine doppelte Weise curricularer Gegenstand von Walden III: Zum einen als Sensibilisierung für Phänomen der Diskriminierung und ihrer notwendigen Bekämpfung, zum andern als Ort der Auf- und Verarbeitung von Diskriminierungserfahrungen (als Opfer wie auch als Täter) vor der Simulation. Ein interessanter dritter Gesichtspunkt auf den die folgende Studie verweist ist schließlich, die Frage der Notwendigkeit von Diskriminierungserlebnisse (vor der Simulation), um sich in der Walden III mit Diskriminierung beschäftigen zu können. Ansonsten stünden die Gestalter der Lernsimulation womöglich vor der moralisch diffizilen Aufgabe, die Lernenden in Walden III erst einmal eigene Diskriminierungserfahrungen sammeln lassen zu müssen, um sie nicht nur kognitiv, sondern auch handlungsorientiert-empathisch mit diesem Thema zu konfrontieren.

1. Einführung

Demokratieverständnis und Mündigkeit drücken sich in vielfältiger Art und Weise aus. Entscheidend ist dabei nicht allein das Verständnis grundlegender demokratischer Werte und Normen, sondern auch deren Anwendung. Vor diesem Hintergrund wird sich der folgende Teil der Arbeit mit dem Phänomen der Diskriminierung beschäftigen, die, obwohl sie massiv gegen das demokratische Grundprinzip der Chancengleichheit verstößt, auch in westlichen Gesellschaften noch immer ein alltägliches Phänomen ist. Auch in einem Szenario wie Walden III wird es kaum möglich sein, das Phänomen der Diskriminierung komplett auszuklammern, da die Grundlagen eines solchen Verhaltens auf der einen Seite in der menschlichen Wahrnehmung und auf der anderen Seite in jeder Gesellschaftsordnung verankert sind.

Um in der Simulation eine Unterrichtsumgebung schaffen zu können, in der die Lernenden in die Lage versetzt werden, diskriminierendes Verhalten zumindest zu minimieren, muss zunächst geklärt werden, welche Mechanismen einer Benachteiligung zugrunde liegen. Dazu wird im vorliegenden Beitrag eine Betrachtung der aktuellen Forschung zu diesem Phänomen vorgenommen.

Neben der Behandlung der Ursachen können aber auch heute aktuelle Konzepte zum Abbau von Diskriminierung für die Simulation von Bedeutung sein. Daher sollen auch sie im Zuge dieser Arbeit behandelt werden. Die konkrete Fragestellung für diesen Abschnitt lautet also: Welche heutigen Maßnahmen und Strategien sind am ehesten dazu geeignet Vorurteile, Stereotype und Benachteiligungen abzubauen?

Um diese Frage zu beantworten wird im ersten Abschnitt dieses Beitrags zunächst auf die Formen von Diskriminierung in heutigen modernen Gesellschaften eingegangen. Anschließend erfolgt eine Betrachtung von verschiedenen Möglichkeiten, um die unterschiedlichen Formen von Benachteiligung zu verhindern oder zu beseitigen. Im dritten Abschnitt sollen schließlich die Bedingungen behandelt werden, die für eine erfolgreiche Bekämpfung oder Vermeidung von Diskriminierung vorliegen müssten. Abschließend werden die Ergebnisse in den Kontext des Projekts Walden III eingeordnet.

2. Diskriminierung in der heutigen Gesellschaft

Um die Voraussetzungen für die Betrachtung der Maßnahmen und Strategien zum Abbau von ungerechtfertigter Benachteiligung zu schaffen, soll im folgenden Teilabschnitt auf die Diskriminierung in der heutigen Gesellschaft eingegangen werden. Dazu werden zunächst einige Grundlagen erläutert, um anschließend Phänomene der zwischenmenschlichen und institutionellen Diskriminierung zu behandeln.

2.1 Grundlagen

Bevor die unterschiedlichen Aspekte von Diskriminierung betrachtet werden können, soll der Begriff zunächst definiert werden. Hier herrscht zumindest weitgehende Übereinstimmung. Nach Hormel und Scherr gelten als Diskriminierung

„(...) gewöhnliche Äußerungen und Handlungen, die sich in herabsetzender oder benachteiligender Absicht gegen Angehörige bestimmter sozialer Gruppen richten“¹.

In der Sozialpsychologie wird Diskriminierung ähnlich definiert als:

„Eine ungerechtfertigte negative oder schädliche Verhaltensweise gegenüber einem Mitglied einer Gruppe allein wegen dessen Zugehörigkeit zu dieser Gruppe“².

¹ Hormel/Scherr 2010, S. 7.

Die zentralen Aspekte sind also auf der einen Seite Formen von Benachteiligung und auf der anderen Seite die Gruppenzugehörigkeit. Uneinigkeit besteht allerdings in der Frage, ob das Kriterium der Absicht für diskriminierendes Verhalten erfüllt sein muss oder nicht.³

Auf die zwei wesentlichen Aspekte der Definition soll im Folgenden kurz eingegangen werden. Die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen, aber auch anderen, Gruppen ist zum überwiegenden Teil ein Produkt von ständigen Konstruktionen der sozialen Welt durch Individuen. Grundlegend ist hier zunächst die Unterscheidung in Eigen- und Fremdgruppen.⁴ Diese Unterscheidung allein führt noch nicht zu Benachteiligungen der anderen Gruppe, sondern dient in der Regel zunächst der Steigerung des eigenen Selbstwertgefühls.⁵ Allerdings werden Fremdgruppen im Zuge dieses Prozesses normalerweise als weitgehend homogen konstruiert,⁶ so dass die individuellen Eigenschaften ihrer Mitglieder leicht aus dem Blick geraten. Eben diese homogene Betrachtungsweise kann ein fruchtbarer Nährboden für Vorurteile, Stereotype und Diskriminierung sein.⁷

Der zweite zentrale Aspekt der hier zugrundeliegenden Definition ist die Benachteiligung. Die Möglichkeiten andere durch Verhaltensweisen, gleich welcher Art, in ungerechtfertigter Weise zu benachteiligen, sind kaum überschaubar. Um diese Möglichkeiten, wie auch Strategien zu ihrer Vermeidung, differenzierter zu betrachten, muss zwischen zwei Kategorien von Benachteiligung unterschieden werden. Zum einen können sich individuelle Handlungen, die etwa durch Stereotype oder Vorurteile, aber auch von Gruppennormen beeinflusst sind, negativ auf Personen auswirken.

Nach Hormel und Scherr kann eine solche Praxis als interaktionelle Diskriminierung bezeichnet werden.⁸ Zum anderen wurde im sozialwissenschaftlichen Diskurs immer wieder darauf hingewiesen, dass die individuelle Ungleichbehandlung nicht ausreicht, um das Maß an Diskriminierung in der Gesellschaft zu erklären.⁹ Darüber hinaus spielen auch Formen von Benachteiligung eine Rolle, die als strukturell oder institutionell beschrieben werden.¹⁰ Die Trennlinie zwischen beiden Formen ist jedoch nicht immer klar erkennbar, sondern es kommt häufig zu Überschneidungen beider Formen, wie noch gezeigt werden wird.

² Aronson/Wilson/Akert 2008, S. 428.

³ S. hierzu weiterführend Abschnitt 2.3 über institutionelle Diskriminierung.

⁴ Vgl. Aronson/Wilson/Akert 2008, S. 430.

⁵ Vgl. Mummendey/Kessler/Otten 2009, S. 47.

⁶ Vgl. Aronson/Wilson/Akert 2008, S. 432.

⁷ Auf diese einzelnen Vorgänge wird im Abschnitt 2.2 noch weiter eingegangen.

⁸ Vgl. Hormel/Scherr 2004, S. 28.

⁹ Vgl. Hormel/Scherr 2010, S. 9.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 9.

Auch der Grad an gesellschaftlicher Aufmerksamkeit für Diskriminierung und ihre Auswirkungen auf Betroffene ist für die noch folgenden Ausführungen von Bedeutung. In diesem Bereich zeigt sich ein gravierendes Missverhältnis. So widerspricht jede Form von Diskriminierung dem, in westlichen Gesellschaften allgemein anerkannten, Postulat der herkunftsunabhängigen Verteilung von Lebenschancen.¹¹

Doch schwerwiegender als die Verletzung staatsbürgerlicher Ideale dürften für die Betroffenen die Konsequenzen von Diskriminierung wiegen. Auf interaktioneller Ebene kann sich solches Verhalten in bekannten und extremen Formen wie Gewalt bis hin zum (Völker-) Mord niederschlagen. Es gibt jedoch auch Effekte, die nicht auf den ersten Blick erkennbar sind. So wurde nachgewiesen, dass das Bestehen von diskriminierenden Praktiken bei den Benachteiligten zu einer Abnahme ihres Leistungsvermögens und ihres Selbstwertgefühls führen kann, und zwar auch ohne dass diese Praktiken tatsächlich zum Einsatz kommen.¹²

Die Nachteile betreffen jedoch nicht allein Individuen, sondern können sich auf ganze Gesellschaften auswirken. Als Beispiel sei hier die Altersdiskriminierung am Arbeitsmarkt genannt. Negative Stereotype bezüglich älterer Arbeitnehmer¹³ führen zu einer Benachteiligung, aus der für die betroffenen Unternehmen,¹⁴ aber auch für die gesamte Gesellschaft, bedingt durch die Rentenstruktur, massive finanzielle Nachteile entstehen.

Die hier genannten Beispiele decken nur einen Bruchteil der negativen Folgen von Diskriminierung ab, verdeutlichen jedoch die Bedeutung des Phänomens. Trotz der hohen Relevanz scheint das Thema jedoch bei der Mehrheit der deutschen Bevölkerung zurzeit kaum Anlass zur Sorge, geschweige denn zu Engagement zu sein.¹⁵ Der Stellenwert, den Diskriminierung in der öffentlichen Wahrnehmung einnimmt, und damit auch ihre Rolle in individuellen Entscheidungsprozessen könnte einen erster Ansatz zu ihrer Vermeidung darstellen.

2.2 Interaktionelle Diskriminierung

Diskriminierungen von Menschen durch andere Individuen oder Gruppen gehören überall auf der Welt zum Alltag. So zeigt etwa Berger auf, wie vielfältig sie ausfallen können. Sie reichen von Zugangsbeschränkungen über Beleidigungen

¹¹ Vgl. Hormel 2010, S. 173.

¹² Vgl. Aronson/Wilson/Akert 2008, S. 442 f.

¹³ Vgl. Börsch-Supan/Düzgün/Weiss 2006, S. 85; vgl. Roßnagel 2010, S. 194.

¹⁴ Vgl. Stuber 2009, S. 243 ff; vgl. Bender 2010, S. 177.

¹⁵ Vgl. Hormel/Scherr 2010, S. 8.

bis hin zu Gewaltandrohungen oder tatsächlichen Übergriffen.¹⁶ Um Möglichkeiten zu finden, diese Formen von Diskriminierung zu bekämpfen, ist es zunächst notwendig zu verstehen, wie sie zustande kommen.

Ausgangspunkt sind die bereits oben behandelten Gruppenkonstruktionen. Sobald eine Fremdgruppe konstruiert wird, entsteht ein Stereotyp, also ein typisierendes Bild, dieser Gruppe, das sich aus den individuellen Erfahrungen mit deren Mitgliedern ergibt,¹⁷ und sehr resistent gegen abweichende spätere Erfahrungen sein kann.¹⁸ Zugleich werden die, der neu konstruierten Gruppe unterstellten, Eigenschaften bewertet, was sowohl positiv als auch negativ ausfallen kann. Auf diese Weise entstehen Vorurteile.¹⁹ Der komplette Prozess läuft unbewusst ab und ist nicht beabsichtigt. Es handelt sich dabei um eine natürliche Form der Kategorisierung, die dazu dient die Informationsverarbeitung zu erleichtern.²⁰ Während dieses Verfahren in den allermeisten Fällen sehr nützlich ist, etwa um Gefahren zu erkennen, sind Vorurteile eine unvermeidbare Nebenwirkung.

Neben dem bereits erwähnten Bedürfnis nach Aufwertung des Selbstwertgefühls spielt innerhalb einer Gruppe auch immer die Abgrenzung von anderen eine wichtige Rolle.²¹ So bietet sie etwa Gelegenheit eine Selbstidentifikation durchzuführen.²² An dieser Stelle stellt sich die Frage, welche Faktoren bei der Konstruktion von Fremdgruppen eine Rolle spielen. Zahlreiche Experimente im Bereich der Sozialpsychologie haben erwiesen, dass Gruppen schon anhand völlig belangloser Faktoren gebildet werden können.²³ Wie die Gruppen aber wahrgenommen werden, hängt neben der sozialen Kognition und den Umgebungsbedingungen auch von direkt beobachtbaren Aspekten ab. Hier sind Phänotyp, religiöse und kulturelle Unterschiede sowie der soziale Status zu nennen.²⁴ Je größer diese Unterschiede, desto größer fällt der Grad an Fremdheit aus,²⁵ was wiederum die Abgrenzung erleichtert und Diskriminierungen wahrscheinlicher macht.

Zur Benachteiligung von Fremdgruppen und deren Mitgliedern kommt es aus verschiedenen Gründen, von denen die wichtigsten hier kurz aufgezeigt

¹⁶ Vgl. Berger 2002, S. 41 f.

¹⁷ Vgl. Degner/Meiser/Rothermund 2009, S. 76.

¹⁸ Vgl. Aronson/Wilson/Akert 2008, S. 425.

¹⁹ Vgl. Degner/Meiser/Rothermund 2009, S. 76.

²⁰ Vgl. Aronson/Wilson/Akert 2008, S. 430.

²¹ Vgl. Sassenberg 2009, S. 65.

²² Vgl. Kleinert 2004, S. 34.

²³ Vgl. Aronson/Wilson/Akert 2008, S. 430.

²⁴ Vgl. Kleinert 2004, S. 66.

²⁵ Vgl. ebd., S. 66.

werden sollen. Zunächst spielt die Konkurrenz zwischen Gruppen, etwa aus wirtschaftlichen Gründen, eine Rolle. Konkurrieren die Mitglieder zweier Gruppen um eine begrenzte Ressource, etwa Arbeitsplätze kommt es häufig zu einem Gefühl der Bedrohung durch die Fremdgruppe.²⁶ Eine weitverbreitete Reaktion auf diese empfundene Bedrohung ist die Abwertung der Konkurrenzgruppe, die leicht in Benachteiligung und Feindschaft umschlagen kann.²⁷ Für diesen Mechanismus ist es dabei unerheblich, ob tatsächlich eine Konkurrenz oder eine Bedrohung vorliegt, das bloße Empfinden, dass dies der Fall ist, reicht als Ursache für Benachteiligung völlig aus.²⁸

Eine weitere Ursache von Benachteiligung ist der Sündenbockmechanismus.²⁹ Hierbei wurde aufgezeigt, dass Menschen, die frustriert oder demoralisiert sind, dazu neigen ihre Aggressionen an Mitgliedern von leicht identifizierbaren aber machtlosen Gruppen auszulassen.³⁰ Der Grad bis zu dem die folgenden Benachteiligungen reichen, wird durch die normativen Grenzen bestimmt, welche die Eigengruppe festsetzt.³¹

Der wohl bedeutendste Einflussfaktor für die Diskriminierung von Fremdgruppen sind die Normen der Eigengruppe. Gruppenangehörige haben in der Regel das Bedürfnis, sich den in der Gruppe vorherrschenden Normen und Verhaltensmustern anzupassen.³² Dies kann zwar durchaus dazu führen, dass diskriminierendes Verhalten eingeschränkt wird, wie etwa für den Sündenbockmechanismus aufgezeigt wurde. Auf der anderen Seite werden diskriminierende Haltungen oder auch Verhaltensweisen die in der Gruppe verankert sind, nur sehr selten in Frage gestellt,³³ und können daher extrem lange überdauern und sich reproduzieren. Hier liegt eine große Herausforderung für die Bekämpfung von Vorurteilen und Diskriminierung.

2.3 Institutionelle Diskriminierung

Wie bereits beschrieben, spielen neben den rein zwischenmenschlichen Formen von Diskriminierung auch strukturelle Aspekte eine Rolle. Das Ausmaß, das diese, im Folgenden als institutionelle Diskriminierung bezeichneten, Formen

²⁶ Vgl. Sassenberg 2009, S. 63.

²⁷ Vgl. Aronson/Wilson/Akert 2008, S. 447.

²⁸ Vgl. Sassenberg 2009, S. 63.

²⁹ Vgl. Aronson/Wilson/Akert 2008, S. 448 f.

³⁰ Vgl. ebd., S. 448.

³¹ Vgl. ebd., S. 448.

³² Vgl. Sassenberg 2009, S. 65.

³³ Vgl. Aronson/Wilson/Akert 2008, S. 449 f.

annehmen können ist in der Tat gravierend.³⁴ Um Phänomene der kollektiven Benachteiligung in der heutigen Gesellschaft zu verstehen ist es also immer notwendig, auch die strukturellen Faktoren mit zu berücksichtigen.³⁵

Im Gegensatz zu den bereits behandelten Arten von Benachteiligung geht der Ansatz der institutionellen Diskriminierung davon aus, dass deren Ursache nicht im interaktionellen, sondern im organisationalen Handeln liegt.³⁶ So können Organisation und Institutionen diskriminierende Annahmen in ihren jeweiligen offiziellen Regelwerken oder auch informellen Regeln inkorporieren.³⁷ Beispiele hierfür sind etwa gesetzliche Regelungen, organisationale Strukturen und Routinen oder auch informelle Übereinkünfte in Institutionen.³⁸ Hier wird bereits ersichtlich, dass diese Art der Diskriminierung nicht auf einzelne gesellschaftliche Bereiche oder Institutionen, wie etwa die Schule, begrenzt ist, sondern auf breiter Ebene wirkt. So findet man sie etwa auch am Arbeitsmarkt, bei der Wohnungsvergabe oder in der Politik.³⁹ In jedem Fall aber erhalten Angehörige bestimmter soziale Gruppen weniger Leistungen als andere.⁴⁰

Die Ursachen hierfür liegen häufig darin, dass der organisationalen Logik Vorrang vor den Bedürfnissen von Mitgliedern bestimmter Gruppen eingeräumt wird.⁴¹ So belegen Gomolla und Radtke in einer Studie zu dieser Thematik, dass Grundschulkinder mit Migrationshintergrund vor allem dann in spezielle Förderklassen zurückgestuft wurden, wenn die entsprechenden Kurse noch aufgefüllt werden mussten, und zwar weitgehend unabhängig von den tatsächlichen Leistungen der Kinder.⁴² Auf der anderen Seite spielt die ethnische Zugehörigkeit unter Umständen keine Rolle mehr, wenn etwa beim Übergang auf die Sekundarstufe höhere Schulen einen Mangel an Schülern feststellen.⁴³ Es zeigt sich also, dass bei den hier getroffenen Entscheidungen nicht nur die Leistungen der Schüler, sondern auch die Funktionalität der Organisation eine Rolle spielt.

Institutionelle Diskriminierung kann in zwei Formen untergliedert werden, nämlich in eine direkte und eine indirekte Variante. Bei der direkten Form handelt es sich um regelmäßige und intentionale Handlungen einer Organisation.⁴⁴

³⁴ Vgl. Gomolla 2005, S. 57.

³⁵ Vgl. Hormel/Scherr 2004, S. 10.

³⁶ Vgl. Gomolla 2006, S. 89.

³⁷ Vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 43.

³⁸ Vgl. Gomolla 2005, S. 57.

³⁹ Vgl. ebd., S. 57.

⁴⁰ Vgl. Gomolla 2006, S. 89.

⁴¹ Vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 268.

⁴² Vgl. Gomolla 2006, S. 62.

⁴³ Vgl. ebd., S. 62.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 90.

Dies können formale Regelungen, wie etwa Zugangsbeschränkungen durch das Einwanderungsrecht oder die regelmäßige Versetzung von Kindern mit Migrationshintergrund in Förderklassen, sein. Es spielen hier jedoch auch informelle Vorgänge, etwa in Form von Routinen, eine Rolle.⁴⁵ Dies ist etwa der Fall, wenn sich innerhalb einer Polizeibehörde die Gewohnheit etabliert hat, Personen mit einem bestimmten Aussehen oder Kleidungsweise öfter zu kontrollieren als Angehörige anderer Gruppen.

Die indirekte Variante schließt alle institutionellen Vorkehrungen ein, die Angehörige bestimmter Gruppen überproportional hart treffen.⁴⁶ Dies ist etwa dann der Fall, wenn normative Vorgaben auf Gruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen treffen. Ein klassisches Beispiel hierfür mögen etwa gleiche Anforderungen von Sprachtests an Muttersprachler und Personen, welche die geforderte Sprache nur als Fremdsprache kennen, sein. Die diskriminierenden Maßnahmen müssen eine solche Ungleichbehandlung dabei jedoch keineswegs zum Ziel haben.⁴⁷ Beim Festlegen der Miethöhe kann ein Vermieter etwa allein durch Faktoren wie Kostendeckung und Gewinnstreben motiviert sein und die soziale Herkunft potentieller Mieter nicht berücksichtigen. Je nachdem wie hoch die Miete ausfällt, werden jedoch einkommensschwache Personen oder Gruppen möglicherweise von der Nutzung der betreffenden Immobilie ausgeschlossen.

An dieser Stelle lässt sich die oben aufgeworfene Frage nach der Absicht als Kriterium für Diskriminierung beantworten. Das Phänomen der indirekten institutionellen Diskriminierung zumindest verweist darauf, dass eine Absicht keineswegs notwendig ist, um Personen aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit zu benachteiligen.

Insgesamt zeigen sich bei der institutionellen Diskriminierung durchaus Verknüpfungen mit interaktionellen Formen der Benachteiligung. Zum einen können Vorurteile einzelner, etwa Personen in Führungspositionen, dazu beitragen, dass sich Mechanismen der institutionellen Diskriminierung, etwa in organisationalen Routinen, niederschlagen. Auf der anderen Seite spielt hier das Konformitätsbestreben eine nicht unerhebliche Rolle.⁴⁸ Auch wenn die hier beschriebenen Formen von Diskriminierungen von einzelnen Personen erkannt werden, wird es für diese sehr schwierig sein, sich gegen bestehende Normen und etablierte Praktiken aufzulehnen.⁴⁹

⁴⁵ Vgl. ebd.

⁴⁶ Vgl. ebd.

⁴⁷ Vgl. Gomolla 2005, S. 60 f.

⁴⁸ Vgl. Aronson/Wilson/Akert 2008, S. 450.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 450.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Diskriminierung ist ein alltägliches Phänomen, das in verschiedenen Ausprägungen auftreten kann. Grundvoraussetzung für Diskriminierung durch Individuen ist die soziale Kategorisierung, aus der Stereotype und Vorurteile leicht hervorgehen können. Kommen tatsächliche oder empfundene Konkurrenzsituationen, das Bedürfnis nach einem Sündenbock oder diskriminierungsfördernde Gruppennormen hinzu, ist diskriminierendes Verhalten gegen Mitglieder von Fremdgruppen kaum auszuschließen. Auf der anderen Seite kann Diskriminierung jedoch auch strukturelle Ursachen haben. Diese resultieren in der Regel aus dem Vorrang von Organisationsinteressen gegenüber den Interessen von einflussarmen Gruppen. Die Benachteiligung, die aus diesen Maßnahmen entsteht, muss dabei nicht zwangsläufig beabsichtigt sein, hat in der Regel jedoch weitreichende Auswirkungen. Zwischen beiden Formen von Diskriminierungen bestehen schließlich Wechselbeziehungen, welche die Benachteiligung unter Umständen noch verschärfen können.

3. Abbau von Diskriminierung

Nachdem im vorangegangenen Kapitel unterschiedlichen Arten von Diskriminierung beschrieben wurden, soll nun auf Möglichkeiten zum Abbau von Diskriminierung eingegangen werden. Dazu werden zunächst die interaktionelle und anschließend die institutionelle Benachteiligung behandelt.

3.1 Maßnahmen gegen interaktionelle Diskriminierung

Die Bekämpfung von interaktioneller Diskriminierung stellt an alle Beteiligten hohe Anforderungen, da einzelne und begrenzte Maßnahmen kaum ausreichen, um dieses Phänomen umfangreich und wirkungsvoll zu bekämpfen.⁵⁰ Im Folgenden sollen einige Ansätze zur Vermeidung von Stereotypen und Vorurteilen und damit auch von interaktioneller Diskriminierung vorgestellt werden.

Es ist unter anderem die Komplexität und Resistenz von Vorurteilen und Stereotypen, die deren Abbau so schwierig macht. So bestand etwa lange Zeit auch in Fachkreisen die Überzeugung, dass Vorurteile, die häufig aus fehlerhaften oder unvollständigen Informationen resultieren, durch eine Korrektur der zur Verfügung stehenden Informationen reduziert werden könnten. Es zeigte sich jedoch, dass gerade deren emotionalen Komponenten sich gegenüber diesen Maßnahmen als unempfindlich erwiesen, was entsprechende Versuche scheitern ließ.⁵¹

⁵⁰ Vgl. Hormel/Scherr 2004, S. 9.

⁵¹ Vgl. Aronson/Wilson/Akert 2008, S. 453.

Eine Möglichkeit zum Abbau von Stereotypen und damit auch von Vorurteilen wird von Mummendey und seinen Mitautoren vorgeschlagen. Dabei geht es um eine Rekategorisierung der Eigengruppe. Es wird argumentiert, dass eine Neubestimmung der Eigengruppe und die Änderung der ihr zugeschriebenen Eigenschaften die Herabsetzung einer Fremdgruppe verhindern kann, wenn diese Teil der neuen Eigengruppe ist.⁵² Als Beispiel wird die Bekämpfung von Vorurteilen bei Bürgern europäischer Staaten genannt. Wenn sich die Bürger der betreffenden Länder, die gegeneinander zunächst voreingenommen sind, nicht mehr als Angehörige ihrer Nation, sondern allesamt als Europäer definieren und es zudem als eine Eigenschaft der Europäer angesehen wird gegeneinander tolerant zu sein, wird Diskriminierung aufgrund der nationalen Zugehörigkeit abnehmen.⁵³ Ein solches Vorgehen steht jedoch immer in einem Spannungsverhältnis zum menschlichen Bedürfnis, die eigene Identität durch Abgrenzung zu anderen (Gruppen) zu gewährleisten. Werden die Eigengruppen zu groß, um dieses Bedürfnis zu befriedigen, ist es wahrscheinlich, dass die Kriterien für eine Zugehörigkeit wieder verschärft werden. Auch wenn das vorgestellte Konzept für einige Bereiche durchaus erfolgreich sein kann, ist es also unwahrscheinlich, dass es das Problem der Diskriminierung insgesamt lösen kann.

Degner und ihre Mitautoren vertreten einen anderen Ansatz. Sie weisen darauf hin, dass die unbewussten Prozesse zur Bildung von Stereotypen zwar eine sehr große Rolle spielen, jedoch nicht unbedingt hingenommen werden müssen. So kann eine bewusste und konzentrierte Beurteilung eines Menschen, allein aufgrund seiner tatsächlich beobachteten Eigenschaften, dazu beitragen, die Bildung von Stereotypen zu vermeiden.⁵⁴ Hier ist jedoch einzuwenden, dass der kognitive Aufwand zur bewussten Beurteilung jedes Individuums schlicht nicht zu leisten ist. Eine Reduzierung der Komplexität der zur Verfügung stehenden Daten ist für jeden Menschen notwendig, um handlungsfähig zu bleiben.⁵⁵ Auch diese Methode eignet sich also vor allem dazu, selektiv gegen bestimmte Vorurteile, oder Voreingenommenheit in bestimmten Kontexten, vorzugehen, ist aber keine Gesamtlösung für das Problem der interaktionellen Diskriminierung.

Schließlich beschäftigt sich auch der Ansatz der Antidiskriminierungspädagogik, den Liebscher und Fritzsche vorstellen, mit dieser Thematik. Die Autoren schlagen eine ganze Reihe von Maßnahmen vor, die dem Abbau von Benachtei-

⁵² Vgl. Mummendey/Kessler/Otten 2009, S. 51 f.

⁵³ Vgl. ebd., S. 55 ff.

⁵⁴ Vgl. Degner/Meiser/Rothermund 2009, S. 87.

⁵⁵ Vgl. Aronson/Wilson/Akert 2008, S. 430.

ligung dienen sollen. Dazu gehört etwa die Betrachtung der Rahmenbedingungen und der Positionen aller an der Diskriminierung beteiligter Personen, also auch derjenigen, von denen dieses Verhalten ausgeht.⁵⁶ Dabei ist von Bedeutung, dass auch dieser Gruppe die Vorteile einer vorurteilsfreien Interaktion von Augen geführt werden.⁵⁷ Bei den Forderungen, die die Autoren an die Beteiligten stellen, sprechen sie in der Regel die kognitive Ebene an. So wird etwa ein hohes Maß an Selbstreflexion gefordert. Außerdem sollen Maßnahmen ergriffen werden, um das Thema Diskriminierung sprachfähig zu machen, was eine entsprechende Sensibilisierung einschließt.⁵⁸ Zwar werden auch notwendige Veränderungen im Verhalten der Beteiligten angesprochen, doch bleiben die Autoren in diesem Punkt sehr vage.⁵⁹ Liebscher und Fritze machen die Notwendigkeit der kognitiven Maßnahmen zur Bekämpfung von Diskriminierung zwar deutlich, vernachlässigen jedoch die Ebenen der Emotion und Interaktion, so dass es auch bei diesem Ansatz zweifelhaft ist, ob er zum Abbau von Benachteiligung ausreicht.

An dieser Stelle scheint eine Ergänzung sinnvoll. Was die Ebenen von Emotionen und Verhalten angeht, so liefert die Gruppenpsychologie wichtige Erkenntnisse zum Abbau von Vorurteilen. Sie wurden aus einer Reihe von Beobachtungen und Experimenten gewonnen, von denen das von Sherif und seinen Kollegen wohl am bekanntesten ist. Dabei wurden die Vorurteile, die zwei rivalisierende Gruppen Jugendlicher in einem Sommerlager gegeneinander aufgebaut hatten, schrittweise reduziert und schließlich ganz abgebaut.⁶⁰

Ohne den Prozess im Einzelnen zu beschreiben sind sechs Voraussetzungen notwendig, um durch Interaktion Vorurteile abzubauen:

1. Wechselseitige Abhängigkeit der Beteiligten (Gruppen),
2. ein gemeinsames Ziel,
3. der gleiche Status aller Beteiligten,
4. eine zwanglose Interaktion,
5. mehrere Kontakte und
6. schließlich die Anerkennung von Gleichheit als soziale Norm.⁶¹

Unterrichtsmethoden, die auf dieser Theorie basieren, wie etwa die Jigsaw-Methode, brachten nicht nur Erfolge im Abbau von Vorurteilen und damit von

⁵⁶ Vgl. Liebscher/Fritzsche 2010, S. 102.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 106.

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 104.

⁵⁹ Vgl. ebd., S. 106.

⁶⁰ Vgl. Zimbardo/Gerrig 2004, S. 819 f.

⁶¹ Vgl. Aronson/Wilson/Akert 2008, S. 455 f.

Diskriminierung, sondern stärkten auch den Selbstwert, gerade von vormals als leistungsschwach angesehenen Schülern.

Die Schaffung von Unterrichtssituationen, in denen die oben genannten Voraussetzungen eingehalten werden, sollte also wesentlich zum Abbau von Diskriminierung beitragen und ist dementsprechend auch für die Simulation von Walden III interessant. Je nach Ausgestaltung des Vorgehens ist es jedoch fraglich, ob auch diskriminierende Einstellungen gegenüber Personen, die nicht am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, bekämpft werden können.

Insgesamt zeigt sich also, dass keine der vorstellten Methoden für sich genommen ausreichen dürfte, um Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung umfassend abzubauen. Es scheint jedoch sinnvoll eine Kombination der unterschiedlichen Ansätze anzustreben.

In Anbetracht der Erziehungsorientierung, die Walden III zugrunde liegt, scheint folgende Gewichtung logisch.

Den Schwerpunkt sollten Lernerfahrungen bilden, die sich an den sechs Voraussetzungen, die von Aronson und Kollegen genannt wurden, orientieren.

Ergänzend dazu ist aber auch eine Auseinandersetzung mit den Entstehungsprozessen, Wirkmechanismen und Funktion von Vorurteilen und Diskriminierung von Bedeutung.

Der Ansatz von Liebscher und Fritze kann in diesem Zusammenhang wichtige Beiträge leisten. Die von ihnen durchaus berechtigt geforderte Selbstreflexion für alle Beteiligten kann durch Degners Ansatz der Konzentration auf die Beurteilung von Individuen erweitert werden, wobei jedoch zu beachten ist, dass, aufgrund des hohen kognitiven Aufwands, diese Maßnahme nicht immer erfolgreich sein wird.

Schließlich kann in ausgewählten Bereichen auch die Rekategorisierung, wie sie von Mummendey und Kollegen vorgeschlagen wird, hilfreich sein.

Ein möglicher Anwendungsbereich wäre die Umstellung der Kategorien Personen mit oder ohne Migrationshintergrund auf deutsche Staatsangehörige.

Schließlich soll noch ein Aspekt genannt werden, der bisher keine Berücksichtigung fand. Degner belegt, dass eine tolerante Grundhaltung, auch ohne weitere Einflussnahme, dazu führen, dass Vorurteile abgebaut werden.⁶² Die Vermitt-

⁶² Vgl. Degner/Meiser/Rothermund 2009, S. 88.

lung entsprechender Werte in der Erziehung dürfte also auch zu einer Reduzierung von Diskriminierung führen.

3.2 Abbau von institutioneller Diskriminierung

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Reduzierung von interaktioneller Benachteiligung behandelt wurde, soll nun auf Möglichkeiten für den Abbau von institutioneller Diskriminierung eingegangen werden. Grundsätzlich sind für eine effektive Bekämpfung von institutioneller Diskriminierung Maßnahmen auf mehreren gesellschaftlichen Ebenen notwendig, von denen einige hier kurz vorgestellt werden sollen.

Erstens ist die gesetzliche Ebene zu betrachten, die einen Rahmen für die effektive Bekämpfung von institutioneller Diskriminierung bieten kann. Ein Beispiel hierfür ist das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz. Zum einen deckt dieses Gesetz, neben interaktioneller Diskriminierung, auch Mechanismen struktureller Benachteiligung, wie etwa Diskriminierung am Wohnungsmarkt, ab.⁶³ Zum anderen wird die Beweislast der diskriminierenden Organisation zugeschrieben.⁶⁴

Zweitens spielt die politische Ebene eine wichtige Rolle, wobei gleichzeitiges Handeln in unterschiedlichen Bereichen, etwa Bildungspolitik und Kultur notwendig ist.⁶⁵ Anknüpfend an diesen Punkt fordert etwa Gomolla außerdem eine Integration der Themen Heterogenität und Ungleichheit in sämtliche gesellschaftliche Reformvorhaben.⁶⁶ Dies stellt auch deswegen eine sinnvolle Maßnahme dar, da auf diese Weise der Bandbreite des Phänomens der institutionellen Diskriminierung Rechnung getragen wird.

Drittens scheint es notwendig, ein Anreizsystem zu schaffen, dass selbst institutionell verankert ist.⁶⁷ Als Beispiele können etwa Fortbildungen, die Einbeziehung von externen Experten, oder das, aus dem englischen System entlehnte, ethnische Monitoring, also eine regelmäßige Betrachtung von Personen, die ethnischen Minderheiten angehören, genannt werden.⁶⁸

Viertens sind Strategien im organisationalen, lokalen und regionalen Kontext von Bedeutung. Dabei ist es notwendig, alle betroffenen Akteure einzube-

⁶³ Vgl. Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG), § 2; Online unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/agg/gesamt.pdf> (Stand 20.12.2011).

⁶⁴ Vgl. ebd., § 22.

⁶⁵ Vgl. Gomolla 2005, S. 268.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 268.

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 269.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 269 f.

ziehen.⁶⁹ Das Ziel kann etwa in der Etablierung eines entsprechenden Qualitätsmanagements und einer ständigen Überwachung der Fortschritte liegen.⁷⁰

Als negativ für die Bekämpfung von institutioneller Diskriminierung können Maßnahmen gelten, die allein am kurzfristigen Erfolg der Schüler orientiert sind, aber organisationale Abläufe weitgehend unberücksichtigt lassen.⁷¹ Die Ergebnisorientierung innerhalb des englischen Schulsystems bietet hierfür ein Beispiel.⁷² Vielmehr ist eine Thematisierung der zugrundeliegenden Strukturen und Abläufe sinnvoll.⁷³

Wie sich also zeigt, ist es für eine effektive Bekämpfung institutioneller Diskriminierung notwendig, Änderungen auf gesellschaftlicher und politischer Ebene vorzunehmen. Solche weitreichenden gesellschaftlichen Änderungen vorzunehmen, könnten die Schüler bei Walden III als gestaltende Akteure aufgrund ihres jungen Alters durchaus überfordern. Es stellt sich aber dennoch die Frage, welchen Anteil diese Simulation für den Abbau von struktureller Benachteiligung in der realen Welt leisten kann.

Die Vermeidung von Erfahrungen mit institutioneller Diskriminierung ist in einer Simulation wie Walden III zwar durchaus vorstellbar, scheint aber kaum zielführend, da die Kinder auf eine Welt vorbereitet werden sollen, in der strukturelle Benachteiligung nach wie vor zum gesellschaftlichen Leben gehören wird. Allerdings bietet die freigestaltbare Umgebung die Möglichkeit einen Bildungsauftrag zu formulieren, der Grundlagen für einen Umgang mit institutioneller Diskriminierung schaffen kann, um so die Benachteiligung zumindest zu reduzieren.

Damit ein solcher Auftrag zum Erfolg führt, sollte er zwei Aspekte beinhalten. Zum einen ist es notwendig die Schüler für Prozesse institutioneller Diskriminierung zu sensibilisieren. Dies könnte etwa durch eine Auseinandersetzung mit den Benachteiligungen aufgrund rechtlicher Normen erfolgen, bei denen auch die Benachteiligten selbst zu Wort kommen. Auch die Thematisierung institutioneller Diskriminierung im Umfeld der Schüler könnte hier einen Ansatzpunkt darstellen. Zum anderen muss aber auch das Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass strukturelle Diskriminierung in demokratischen Gesellschaften zwar nicht einfach hingenommen werden darf, aber dennoch nicht völlig vermeidbar ist. Hier könnte eine Auseinandersetzung mit den Ursachen von menschlichen und gesellschaftlichen Ungleichheiten auf der einen und

⁶⁹ Vgl. ebd., S. 270.

⁷⁰ Vgl. ebd., S. 270.

⁷¹ Vgl. ebd., S. 266.

⁷² Vgl. Harris/Gorard 2010, S. 833 f.

⁷³ Vgl. Gomolla 2005, S. 266.

demokratischen Grundprinzipen auf der anderen Seite, wichtige Beiträge liefern.

4. Folgerungen für Walden III

Im abschließenden Teil dieser Arbeit sollen aus den durchgeführten Betrachtungen schließlich Folgerungen für das Projekt Walden III gezogen werden. Diese werden sich neben der Gestaltung von Lernsituationen der Kinder auch auf notwendige gesellschaftliche Bereiche erstrecken.

Zum frühzeitigen Abbau und zur Vorbeugung von interaktioneller Diskriminierung wird es notwendig sein neue Lernsituationen für Kinder zu gestalten. Diese sollten in den schulischen Alltag maßgeblich bestimmen und sich an den von Aronson und Kollegen aufgezeigten Kriterien orientieren. Auf diese Weise wird es möglich sein Verhaltensweisen einzuüben, die interaktionelle Diskriminierung minimieren. Daneben wird es nötig sein, zum einen theoretisches Wissen über Form, Funktion und Auswirkungen von Diskriminierung zu vermitteln und die Schüler zum anderen zur Selbstreflexion, gerade bei der Beurteilung anderer, zu befähigen. In einigen Fällen kann auch eine Rekategorisierung bestimmter Gruppen angestrebt werden, sofern dies sinnvoll erscheint und das Bedürfnis nach Abgrenzung nicht überfordert.

Um ausreichend Gelegenheit zu bieten, auch mit Mitgliedern ethnischen Minderheiten zusammen zu lernen und so gegenseitigen Vorurteilen möglichst früh vorzubeugen, sollte versucht werden eine gesellschaftlich repräsentative Lerngruppenzusammensetzung zu erreichen. Ein Schulmodell, das sich an der integrativen Gesamtschule orientiert, könnte dies wohl am ehesten bieten.

Als Folgerung ergibt sich hier, dass eine Reduzierung von interaktioneller Diskriminierung im Kontext der Lernumgebung von Walden III möglich ist, wenn sich entsprechende Gegenmaßnahmen bei der Gruppenzusammensetzung, dem praktischen Handeln im „Unterricht“ und der Reflektion der betreffenden Theorie niederschlagen.

Das Erzeugen von Verständnis des Phänomens der interaktionellen Diskriminierung und seiner Folgen dürfte die Erfolgswahrscheinlichkeit von Strategien zu deren Reduzierung maßgeblich erhöhen. Dieses Verständnis wird am ehesten gewährleistet sein, wenn die Schüler schon selbst Erfahrungen mit Diskriminierung gemacht haben, wobei gerade die Rolle des Opfers am ehesten dazu beitragen dürfte, Einsichten über die negativen Folgen von Benachteiligung zu gewinnen. Auch wenn eine Simulation wie die von Walden III prinzipiell Möglichkeiten bieten würde, die Lernenden diskriminierenden Erfahrungen auszu-

setzen, ist ein solches Vorgehen kaum moralisch vertretbar. Stattdessen könnte und sollte Reflexionsgegenstand werden, inwiefern Diskriminierung vor der Simulation bereits von der Zielgruppe erfahren wurde. Aufgrund der Allgegenwärtigkeit dieses Phänomens bestehen durchaus hohe Chancen, dass dies tatsächlich der Fall ist. Für die Lernsituation in der Simulation kommt es also darauf an, an diese präsimulativen Erfahrungen anzuknüpfen und sie zur Grundlage des Lernprozesses zu machen. Aufgrund der unbegrenzten Verfügbarkeit der notwendigen Ressourcen dürfte die Simulation für diese Vorgehensweise einen sehr positiven Rahmen bieten.

Zu Folgern ist in diesem Zusammenhang also, dass die Anknüpfung an präsimulative Diskriminierungserfahrungen den Erfolg von Maßnahmen gegen interaktionelle Diskriminierung maßgeblich erhöhen dürfte.

Zum Abbau von institutioneller Diskriminierung reicht eine Umgestaltung der Lernumgebung oder auch der Schulform jedoch nicht aus. Dazu ist es notwendig auf unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Ebenen zu handeln, wobei die institutionelle Verankerung von Maßnahmen gegen strukturelle Diskriminierung eine wichtige Rolle spielt. Angesichts der vielfältigen Formen dieser Benachteiligung und dem ökonomischen und organisatorischen Aufwand, den effektive Gegenmaßnahmen mit sich bringen, wird es notwendig sein, einen gesamtgesellschaftlichen Konsens zu finden, was die Bedeutung dieser Diskriminierungsform und die Notwendigkeit ihrer Bekämpfung angeht. Dieser muss ausdrücklich auch die vielen Nutznießer von struktureller Benachteiligung einschließen.

Für Walden III bietet sich hier die Möglichkeit, Schüler im Rahmen Simulation für Aspekte der institutionellen Diskriminierung zu sensibilisieren und das widersprüchliche Verhältnis von demokratischer Grundorientierung auf der einen und weitgehend unvermeidbarer Benachteiligung auf der anderen Seite zugänglich zu machen. So können in einer Simulation etwa Erfahrungen ermöglicht werden, bei denen institutionelle Diskriminierung und deren Folgen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden können, etwa aus der Sicht der Institution oder der Benachteiligten. Auf diese Weise sollte es möglich sein die jeweiligen Interessen und Positionen nachzuvollziehen und die Komplexität des Phänomens zu veranschaulichen. Wenn ein grundlegendes Verständnis für die Zusammenhänge besteht, scheint es sinnvoll Maßnahmen zur Reduzierung dieser Diskriminierungsform zumindest theoretisch zu behandeln. Ein solches Vorgehen kann es den Schülern in ihrem postsimulativen Leben ermöglichen, auf Mechanismen institutioneller Diskriminierung einzuwirken und sie, je nach ihren Einflussmöglichkeiten zu reduzieren. Ob diese Maßnahmen Erfolg haben,

hängt jedoch nicht allein von den beteiligten Individuen ab, sondern auch davon, ob es der Simulation gelingt breitere Bevölkerungsschichten für dieses Problem zu sensibilisieren, denn nur durch einen breiten Konsens innerhalb der Bevölkerung können Maßnahmen auch auf der nötigen Bandbreite erfolgreich sein.

Die Folgerung lautet also, dass die Reduzierung von institutioneller Diskriminierung im Rahmen von Walden III am ehesten möglich ist, wenn Erfahrungen geschaffen werden, welche die Komplexität und Vielschichtigkeit dieses Phänomens deutlich machen, um die Kinder so für die entsprechenden Zusammenhänge sensibilisieren.

Aufgrund verschiedener Faktoren wie der Bevorzugung der eigenen Gruppe oder der biologische determinierten sozialen Kognition wird es trotz all der hier vorgeschlagenen Maßnahmen nicht möglich sein Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung restlos zu beseitigen. Allerdings wäre auch eine Reduzierung dieser Phänomene schon ein erstrebenswertes Ziel, und zwar auf wirtschaftlicher, zwischenmenschlicher und demokratischer Ebene.

Sebastian Behrendt / Tim Kortum

Abweichendes Verhalten – als konzeptionelle Herausforderung für Walden III

Der letzte Beitrag dieses Readers greift ein Thema auf, das schon im Text zur Moralischen Erziehung (Büschleb u.a.) behandelt wurde: wie die Gesellschaft insbesondere in ihren Erziehungsinstitutionen mit unmoralischen Verhalten umgehen soll. Im folgenden Beitrag wird sich dieser Frage noch einmal, nunmehr explizit mit Fokus auf soziologische und sozialpsychologische Theorien zur Erklärung abweichenden Verhaltens aufgegriffen. In Rückgriff auf Skinners Entwurf Walden Two werden dabei sehr differenzierte Abwägungen und Schlussfolgerungen für die Lernsimulation Walden III vorgelegt. Als Anregung für die weitere Lektüre seien nur einige genannt:

- 1) Anliegen von Walden III könne es nicht sein, faktisch wie prophylaktisch jegliches abweichende Verhalten ausschließen zu wollen,*
- 2) Eine Erziehung der nachwachsenden Generation in einer lebensechten Lernsimulation birgt die Gefahr, dass die Jugendlichen in Walden III eigene Regelsysteme entwickeln, eine Subkultur gestalten, die dann in Konflikt mit der „Umwelt“ außerhalb von Walden III treten dürfte, sowie*
- 3) die Notwendigkeit von – lebendige, intuitiv professionell handlungsfähige – Mentoren und Erziehern in Walden III, die den Jugendlichen bei Bedarf individuell-situativ angemessene Reflexionshilfen geben.*

1. Grundbegriffe und Definitionen

Um einen thematischen Einstieg in die Arbeit zu ermöglichen ist es vorab notwendig einige Begriffe zu definieren und näher zu erläutern. Diese Eingrenzungen sollen gleichzeitig die thematische Rahmung vorgeben.

1.1 Abweichendes Verhalten

Abweichendes Verhalten ist ein umfassender Begriff, der viele Verhaltensformen subsumiert. In seinem Kern geht abweichendes Verhalten auf die widersprüchlichen Bedürfnisse nach Freiheit und Bindung zurück. Bindung ist ein wesentlicher Bestandteil, wenn es um das Bedürfnis nach Sicherheit geht. Aus diesem Grund schließen sich Personen Gruppen an, aus denen wiederum Gesellschaften hervorgehen. Dieser Wunsch nach Sicherheit konkurriert jedoch

besonders in modernen Gesellschaften mit dem Freiheitsanspruch. Ein weiterer Faktor, der daraus resultiert, ist die Rolle der Macht und der Machtanspruch von Gruppen und von Individuen innerhalb der Gruppen.¹

Abweichendes Verhalten in Gruppen entsteht immer dann, wenn Verhaltensweisen eine Sonderstellung zur Gesamtgruppe bedeuten, nicht im Sinne der Konformität sind und die dann die interne Stabilität in Frage stellen. Die Konformität kann jedoch durch die Gruppe erzwungen werden, die durch ihre Legitimation Macht dazu erhält. Diese Macht hat somit auch niemand persönlich, sondern nur die Gruppe obwohl Machtentzug, also der Ausschluss aus der Gruppe, eine der möglichen Sanktionen ist.²

Zur Sicherstellung der Macht und der internen Stabilität institutionalisieren Gruppen die Konformität durch Normen, die dann als geltendes Recht benannt sind. Somit wird abweichendes Verhalten auch häufig als Verstoß gegen Rechtsnormen, zum Beispiel das Strafrecht, verstanden.³ Dabei stellt nicht jede Form der Nonkonformität einen Rechtsverstoß dar. Vielmehr handelt es sich bei einem Rechtsbruch um abweichendes Verhalten im juristischen Sinne. Dieses ist die einfachste Form der Beschreibung abweichenden Verhaltens und kann anhand trennscharfer Kriterien erfasst werden.⁴ In einem übergeordneten Sinne existieren jedoch auch Verhaltenserwartungen, die eine Unterscheidung in abweichendes und konformes Handeln weitaus schwieriger machen. Als Beispiel soll hier der Schüler genannt sein, der von einem Klassenkameraden beim Abschreiben gesehen wird. Seitens des Lehrers wird Ehrlichkeit erwartet und dass dies entsprechend gemeldet wird. Seitens des Abschreibers wird Stillschweigen erwartet, so dass im Sinne eines Zusammenhalts unter den Schülern agiert wird. Wer in dieser Situation Anspruch darauf hat, dass seine Erwartungen erfüllt werden, kann nur schwerlich entschieden werden.⁵

Zwischen den Verhaltensforderungen und den Verhaltenserwartungen steht die Annahme, dass abweichendes Verhalten all jenes Verhalten ist, welches tatsächlich sanktioniert wird. So stellt zum Beispiel der Verstoß gegen Tischmanieren keinen strafrechtlichen Bestand dar, kann aber je nach Situation, sozialem Kontext und schließlich nach Maßgabe der Exekutive sanktioniert werden. Jedoch stellt dieses Verständnis von abweichenden Verhalten ein Problem dar, weil es sich auf Sanktionen bezieht und nicht benennt, welches Verhalten sanktioniert wird. Somit wären auch alle strafrechtlichen Verstöße des Dun-

¹ Vgl. Bornschie 2007, S. 32.

² Vgl. ebd., S. 33 f.

³ Vgl. Bornschie 2007, S. 35 f.

⁴ Vgl. Lamnek 2001, S. 45 f.

⁵ Vgl. ebd., S. 46f .

kelfeldes nicht nur nicht sanktionierbar, sondern sogar konform. Ein derartiges Verständnis von abweichendem Verhalten ist somit ebenfalls unbefriedigend.⁶

Abweichendes Verhalten muss also in Relation zu gesellschaftlichen Normen und der Bereitschaft zur Sanktionierung betrachtet werden. So wird man auch dem Umstand gerecht, dass es kaum universelle Normen gibt. In modernen Gesellschaften konkurrieren häufig Menschenrechte mit den eigenen Rechten, was auch auf die dynamische Eigenschaft von Normen hinweist. Insbesondere in der Auslebung von Sexualität lassen sich einige Beispiele finden, wie sich Normen und auch deren Sanktionierungsbereitschaft wandeln können.⁷

Abweichendes Verhalten lässt sich auf Nonkonformität in einer komplexen Form zurückführen. Begünstigt wird dies durch Normen, die im Falle des Walden III-Projekts durch das geltende Rechtssystem der Bundesrepublik Deutschland institutionalisiert sind.

Für Walden III ist daher der Verzicht auf ‚unnötige‘ Normen (z.B. Knigge) eine erste Schlussfolgerung, um abweichendes Verhalten zu reduzieren.

1.2 Umgang mit abweichendem Verhalten in Walden Two

In Walden Two ist ein erster Grundstein für abweichendes Verhalten durch die Gemeinschaft gelegt. Sie ist, wie bereits im Grundlagenteil festgestellt wurde, Grundvoraussetzung für abweichendes Verhalten.

Auch in Walden Two gibt es Machtinhaber, die so genannten Planer:

„[...] sechs Planer, in der Regel drei Männer und drei Frauen. [...] Die Planer können zehn Jahre im Amt bleiben, aber nicht länger. [...] Die Planer sind verantwortlich für den Erfolg der Gemeinde. Sie beaufsichtigen die Arbeit der Manager und wachen über den allgemeinen Zustand der Gemeinschaft. Auch haben sie bestimmte Funktionen in der Rechtsprechung.“⁸

Gewählt werden die Planer von den Managern, die wiederum Personen mit besonderen fachlichen Eignungen und ihrem Status nach vergleichbar mit Beamten sind. Wahlen, an denen alle Mitglieder der Gemeinde teilnehmen, gibt es nicht. Dabei ist es wichtig zu nennen, dass es keine Berufswahl gibt, so dass diese nach Bedarf verteilt werden. Somit soll zwar dem Leistungsprinzip abgesagt werden, jedoch unterliegt die Möglichkeit zur Erreichung einer Fachausbil-

⁶ Vgl. ebd., S. 48 f.

⁷ Vgl. Bornschier 2007, S. 40f; vgl. Lamnek 2001, S. 54.

⁸ Skinner 2002, S. 57.

dung, die wiederum den Einstieg in die Managerposition ermöglicht, einer gewissen Willkür.⁹ Relativiert werden die Positionen dadurch, dass sie keine besonderen Privilegien mit sich bringen.

In Walden Two gibt es nur den Wohlstand der Gruppe. Der persönliche Besitz ist auf das Notwendigste reduziert und jeglicher Gewinn fließt der Gemeinde zu und wird in Form von zum Beispiel besserem Essen gleichermaßen verteilt. Werbung, Konsum und Überproduktion sind in Walden Two praktisch abgeschafft.¹⁰

Neben diesen strukturellen Voraussetzungen, die häufig Grundlage der Erklärung abweichenden Verhaltens sind, wird ebenfalls auf die psychologische Seite Bezug genommen. So werden Kinder frühzeitig trainiert, ihre negativen Emotionen umzukehren und Widerstandsfähigkeit gegen unangenehme Erfahrungen aufzubauen. Dabei wird im Alter von drei bis vier Jahren angesetzt, mit dem Ziel die ‚ethische‘ Erziehung bis zum sechsten Lebensjahr abzuschließen. Diese Erziehung erfolgt dabei durch die Prinzipien der operanten Konditionierung. Es werden jedoch ausschließlich positive Verstärker, also Verhaltensförderung durch Belohnung oder das Vorenthalten von Belohnungen, verwendet. Negative Emotionen wie Wut, Neid oder Eifersucht werden somit abgebaut oder eben in positive Emotionen umgewandelt.¹¹

Unterstützt werden all diese Maßnahmen in Walden Two durch den Walden-Kodex, eine Normenformulierung, die sich aufgrund von Erfahrungen auch ändern kann und einfachste Regeln des Zusammenlebens benennt. Da im Buch eine vollständige Aufführung fehlt, sollen nur die Beispiele „Klatsch und Tratsch über persönliche Beziehungen von Mitgliedern!“ oder die „Langeweile-Regel“, die es zur Norm macht die Empfindung von Langeweile offen anzusprechen, genannt sein. Des Weiteren können Regeln zwar mit Managern überdacht werden, jedoch darf sich unter den Mitgliedern nicht darüber ausgetauscht werden.¹²

Diese relativ einfachen Maßnahmen können nur bedingt Anwendung in Walden III finden, da zum Beispiel die Meinungsfreiheit der Ausübung gewisser Regeln widerspricht und somit nicht anwendbar ist.

Für Walden III gilt es den Ansatz der operanten Konditionierung für eine Erziehung zu überprüfen.

⁹ Vgl. ebd., S. 57f.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 67.

¹¹ Vgl. ebd., S. 107 ff.

¹² Vgl. ebd., S. 162 ff.

2. Grundlegende Theorien Abweichenden Verhaltens

Um Konsequenzen für die Reduzierung von abweichendem Verhalten ziehen zu können, sollen im Folgenden sowohl klassische als auch neuere Theorien diskutiert werden, die Ursachen und Einwirkungsmöglichkeiten auf abweichenden Handeln aufzuzeigen versprechen. Hierzu werden sie in ihren Grundzügen skizziert und anschließend mit ihren Folgen diskutiert.

2.1 Klassische Theorien Abweichenden Verhaltens

Betrachtet man die Theorien abweichenden Verhaltens im Gesamtüberblick, so wird man schnell feststellen, dass eine Eingrenzung für die vorliegende Arbeit notwendig ist, da eine Vielzahl von Theorien existieren, die sich je nach Perspektive unterschiedlich gestalten, nebenher existieren, konkurrieren und auch aufeinander aufbauen können, keinesfalls jedoch in ein Ranking bezüglich ihrer Gültigkeit gesetzt werden können.¹³ Es bedarf daher einer Selektion, um bestimmte Ansätze für das Projekt Walden III zu betrachten. Einige Theorien sollen nun kurz dargestellt werden und deren Schlussfolgerungen für das Projekt ebenfalls benannt werden.

2.1.1 Die klassische Schule der Kriminologie

In der klassischen Schule der Kriminologie wurden die Bedingungen für abweichendes Verhalten auf die Gesellschaft zurückgeführt. Da diese Bedingungen jeden treffen können, kann demnach auch jeder deviant sein. Dies führte zur Schlussfolgerung, dass nicht der Täter sondern die Tat selbst betrachtet werden muss. Des Weiteren wurde festgestellt, dass Sanktionen nicht strafen müssen, sondern präventiv eingesetzt werden sollten.¹⁴

Einer, der maßgeblich das Denken beeinflusste, war Thomas Hobbes mit seinem Werk „*Leviathan or the Matter, Forme and Power of a Commonwealth Ecclesiastical and Civil*“ (1951). Von der Idee des Gesellschaftsvertrages ausgehend sollten alle die Handlungen kriminalisiert und dementsprechend sanktioniert werden, die gegen diese Vereinbarungen verstoßen, da sie die öffentliche Ordnung gefährden. Die Strafe sollte gleichfalls an der Straftat und nicht an etwa an der Person, welche sie verübt hat, gemessen und festgelegt werden. Dieses Prinzip bildet mit dem Einzug in die Verfassung der Vereinigten Staaten von Amerika die Grundlage moderner Rechtssysteme.¹⁵

¹³ Vgl. Lamnek 2001, S. 55f.

¹⁴ Vgl. Lamnek 1997, S. 17f.

¹⁵ Vgl. Eifler 2002, S. 13.

Die zweite wesentliche Neuerung wurde durch Cesare Beccaria mit seinem Werk „*Über Verbrechen und Strafen*“ (1766) eingeleitet. Er diskutierte Möglichkeiten der Verhinderung von Straftaten und generierte dabei die Vorstellung der Abschreckung. Demnach muss die angedrohte Strafe in gleichem Verhältnis zur Tat stehen und unmittelbar nach Vollzug der Tat erfolgen. Auch diese Idee hat ihre Gültigkeit bis heute nicht verloren.¹⁶

Für das Walden III Projekt ergeben sich aus der klassischen Schule der Kriminologie jedoch keine Ableitungen, da sie vielmehr den Grundstein für die grundsätzlichen Gedanken nach der Aufklärung legen und weniger analytisch deskriptiv ausgelegt sind.

2.1.2 Die Anomietheorie

Ein weiterer Klassiker ist die Anomietheorie, die abweichendes Verhalten als Produkt widersprüchlicher kultureller und sozialer Verhältnisse erklärt. Somit wird abweichendes Verhalten auf das Individuum zurückgeführt, welches auf diese Widersprüche reagiert.¹⁷

Im Ursprung geht die Theorie auf Émile Durkheim mit seinen Werken „*Über die Teilung der sozialen Arbeit*“ (1893) und „*Der Selbstmord*“ (1897) zurück. In diesen führt Durkheim den Begriff der Anomie ein. Anomie meint einen „strukturell bedingten Mangel an Regulation des individuellen Verhaltens“¹⁸. Dieses Phänomen tritt insbesondere in modernen Gesellschaften auf und kann als Normschwäche verstanden werden, die durch Urbanisierung, Kriege und gesellschaftlichen Verfall begünstigt wird.¹⁹

Robert K. Merton (1938; 1949) führte den Begriff erneut an und modifizierte ihn, so dass er für die Kriminologie anwendbar wurde. Er untersuchte hierzu das Aufkommen krimineller Handlungen in sozio-ökonomisch schwächeren Bevölkerungsgruppen. Seine Überlegungen führten dazu, dass er die Gesellschaft in kulturelle und soziale Strukturen unterschied. In seiner Theorie geben die kulturellen Strukturen die Erfolgs- und Leistungsziele einer Gesellschaft vor. Diese sind im Wesentlichen Wohlstand und Status in all seinen möglichen Ausprägungen. Die sozialen Strukturen geben wiederum die Wege vor, wie die kulturellen Handlungsziele erreicht werden können. Als Beispiele seien hier der Beruf oder Immobilienerwerb genannt. Gehen diese beiden Strukturen auseinander spricht Merton von Anomie, das heißt, nicht allen Gesellschaftsmitglie-

¹⁶ Vgl. ebd., S. 13f.

¹⁷ Vgl. Lamnek 1997, S. 18 f.

¹⁸ Eifler 2002, S. 27.

¹⁹ Vgl. Jung 2005, S. 69; vgl. Eifler 2002, S. 27; vgl. Lamnek 2001, S. 108 ff.

dern stehen die gleichen Mittel zur Erreichung dieser Ziele zur Verfügung. Da jedoch alle an diese Ziele gebunden sind, verspüren die betreffenden Mitglieder den Druck, die Ziele notfalls auch mit illegalen Mitteln erreichen zu müssen.²⁰

Die Anomietheorie wurde im weiteren historischen Verlauf immer wieder aufgegriffen und modifiziert. Grundsätzlich wurde dabei versucht, die Theorie so umzuformulieren, dass sie in Hypothesen verfasst und empirisch untersucht werden kann. Dabei ergaben sich immer wieder Probleme. Eines davon ist die fallbezogenen mangelnde Unterscheidbarkeit von Zielen und Mitteln. Will eine Person reich werden oder will sie über Reichtum Prestige erlangen? Unter anderem diese Fragen machen die Anomietheorie zu einem theoretischen Konstrukt, ohne die Möglichkeit einer tiefgreifenden Untersuchung.²¹

Ein grundlegendes Problem der Anomietheorie ist es, dass sie sich in erster Linie auf Devianz und somit der Abweichung von Strafrechtsnormen bezieht. Des Weiteren werden die Normen selbst nicht hinterfragt oder untersucht. Sie werden als gegeben vorausgesetzt. Somit werden all die Fälle ausgeschlossen, in denen gegen nicht mehr existente Normen verstoßen wird und dies trotzdem sanktioniert wird oder in denen das Verhalten sanktioniert wird, welches sich innerhalb der Normen bewegt, aber als abweichend empfunden wird. Darüber hinaus unterstellt die Theorie eine Normabhängigkeit. Dem Argument, dass nicht alle, die nicht die über die Mittel zur Zielerreichung verfügen, automatisch auch straffällig werden, wird mit dem Verweis auf die Dunkelziffer begegnet. Selbst eine solche Rechnung dürfte bei großzügiger Schätzung nicht annähernd die Zahl derer wiedergeben, die wir als Benachteiligte bezeichnen würden.²²

Die Anomietheorie kann nicht für Schlussfolgerungen des Walden III-Projekts dienen, da sie bestehende sozialstrukturelle Bedingungen zur Ursache macht. Sie beschäftigt sich inhaltlich nicht mit den Normsetzungsbedingungen, Normdurchsetzungsprozessen und so weiter. Daher kann sie keine konzeptionellen Ableitungen hervorbringen. Nichts desto trotz liefert sie einen entscheidenden Hinweis. Sie verweist auf den Zusammenhang von Gesellschaftsstrukturen und abweichenden Verhalten. Eine solche Bedingung muss in der Idee einer Reduzierung von abweichenden Verhalten berücksichtigt werden.

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass nach Beendigung der Walden-Simulation die bloße individuelle Charakterausstattung begründet auf psychologisch-medizinischen Determinanten abweichendes Verhalten ausschließen kann. Schließlich werden die Simulationsteilnehmer in eine bereits

²⁰ Vgl. Jung 2005, S. 70; vgl. Eifler 2002, S. 27 f; vgl. Lamnek 2001, S. 114 ff.

²¹ Vgl. Lamnek 2001, S. 135 f.

²² Vgl. ebd., S. 245 ff.

vorgegebene Gesellschaft entlassen. Unabhängig davon, was die Zukunft der Simulation daraus macht, sind für die ersten Absolventen kulturelle und soziale Strukturen vorgeben, die sie nicht ad hoc verändern können, sondern denen sie sich sogar unterordnen müssen, um nicht der gesellschaftlichen Exklusion zu verfallen.

Diese Tatsache verdeutlicht einmal mehr, dass es in Walden III nicht darum gehen kann, abweichendes Verhalten zu eliminieren, sondern höchstens es in seinen Grundzügen zu reduzieren. An dieser Stelle soll durchaus die These aufgestellt werden, dass dies tatsächlich nur im psychologischen Feld, da individuell orientiert, möglich ist. Die soziologischen Determinanten setzen weitaus andere Bedingungen voraus, deren Änderung nicht in der Macht der Simulation liegt.

2.1.3 Die Subkulturtheorie

Die Subkulturtheorie führt abweichendes Verhalten auf Normkonflikte durch Subkulturen zurück. Als Beispiel seien Jugendgangs genannt, die teilweise Normen der Gesellschaft übernehmen, aber auch teilweise eigene Normen haben, die gesamtgesellschaftlich nicht konform sind.²³

Diese Theorie wird vornehmlich in der Erklärung von Jugendkriminalität angewandt. Da sich die Erklärungsansätze zur Kriminalität häufig decken, soll auch sie eine entsprechende Würdigung erfahren. Im Wesentlichen stellt die Subkulturtheorie, die häufig zusammen mit der Theorie des Kulturkonflikts genannt wird, eine Weiterentwicklung der Anomietheorie und der Theorie sozialer Desorganisation dar. Sie ist auf die Chicagoer Schule zurückzuführen. Diese haben die unteren sozialen Schichten aus sozial desorganisierten Stadtteilen in den Fokus genommen. Es wird davon ausgegangen, dass diese Schichten eigene Wertesysteme etablieren, da sie unfähig sind die Werte der Mittelschicht zu übernehmen und umzusetzen. Insofern stellt das Strafgesetz ein übergeordnetes Norm- und Wertesystem dar, neben dem eigene Wertesysteme formuliert werden, um die schichtspezifische Lebenspraxis zu strukturieren und zu regulieren. Widersprechen diese Wertesysteme jedoch dem übergeordneten Wertesystem, kommt es zum Kulturkonflikt.²⁴ In einer Untersuchung von Jugendbanden heißt es dazu:

„Das Verhalten der Jugendlichen ist orientiert an einer Vermeidung von Schwierigkeiten im Sinne von Konflikten mit dem Gesetz, an Männlichkeitsidealen, an Möglichkeiten, andere auszutricksen, an der Suche nach

²³ Vgl. Lamnek 1997, S. 20f.

²⁴ Vgl. Jung 2005, S. 72f; vgl. Eifler 2002, S. 30 f.

*aufregenden Dingen oder Aktivitäten, an der Bedeutung des Schicksals, das die eigenen Bemühungen zur Lebensgestaltung im Zweifelsfall torpediert, sowie an der Unabhängigkeit von Autoritäten.*²⁵

Der Ursprung solcher Banden und deren Zusammenschluss ist das Scheitern des Versuchs sich der existierenden Mittelschichtkultur anzupassen. Als Reaktion auf das Scheitern folgt Aggression, was wiederum mit dem psychoanalytischen Abwehrmechanismus der Reaktionsbildung erklärt wird. Die Aggression, die kollektiv verübt wird, richtet sich dabei nicht nach eigenen kulturellen Zielen, ist ausschließlich geeignet um anderen Personen zu schaden oder sie zu verärgern und geschieht in bewusster Ablehnung des Norm- und Wertesystem der Mittelschicht. Zur Erklärung des Scheiterns wird vornehmlich auf die Anomietheorie Mertons zurückgegriffen. Demnach sehen sich die Jugendlichen einem Leistungsdruck ausgesetzt, dem sie mit ihren Mitteln nicht begegnen können. Anders als bei Merton wird jedoch nicht nur die ungleiche Verteilung der legitimen Mittel, sondern auch die der illegitimen Mittel als gesellschaftliches Phänomen beschrieben. Der Zusammenschluss in Banden erfolgt dann, um den gegebenen Statusproblemen zu begegnen. Die Subkulturen können sich dann wiederum in die unterscheiden, die Zugang zu illegitimen Mitteln haben, die keinen Zugang haben und die, die solche Mittel ablehnen.²⁶

Auch die Subkulturtheorie scheitert an konkreten Vorschlägen zur Verhinderung von abweichendem Verhalten. Zudem stützt sie sich in ihren Erklärungen auf die Anomietheorie, deren Schwächen bereits ausführlich erläutert wurden. Es lassen sich lediglich Möglichkeiten der Reduzierung abweichenden Verhaltens ableiten. Eine wäre die Aufhebung der Klassenstruktur, welches als planvolles Gesamtvorhaben kaum realisierbar erscheint. Eine weitere Option wäre die Herauslösung Einzelner aus ihren Subkulturen und die Einbettung in eine Gesamtkultur. Um dies zu konkretisieren bedarf es jedoch anderer Instrumente oder Theorien, zu denen sich die Subkulturtheorie jedoch nicht äußert. Ein entscheidendes Problem liegt in der Tatsache, dass die Subkulturen per se mit abweichendem Verhalten erklärt werden. Das heißt, eine Schlussfolgerung ist, dass Subkulturen nur Abweichler enthalten und somit gar nicht anders können als von der Norm abzuweichen. Anders gesagt, verhalten sich Subkulturen konform, sind sie keine Subkulturen im Sinne der Subkulturtheorie mehr. Es wird nicht zwischen der tatsächlichen Abweichung und dem Grad der Abweichung unterschieden, was Schlussfolgerungen kaum möglich macht.

Die Aufhebung aller Subkulturen scheint in modernen Gesellschaften auch durch das radikale Mittel der Klassenstrukturaufhebung nicht umsetzbar. Denn

²⁵ Eifler 2002, S. 31.

²⁶ Vgl. Eifler 2002, S. 32 f; vgl. Lamnek 2001, S. 142 ff.

wo es Normen gibt, gibt es auch Abweichung und werden diese auch nur minimal im Kollektiv erlebt und gelebt, liegt eine Subkultur vor.²⁷

Als Schlussfolgerung für Walden III kann hier lediglich das Vermeiden von Subkulturen empfohlen werden. Wenn dies in Form einer Gleichverteilung der Mittel, wie bereits in Walden II²⁸, gelingt, dann könnte diesem Problem durchaus begegnet werden. Allerdings muss hierbei auch bedacht werden, dass die Absolventen der Simulation eine Subkultur per se darstellen, da sie mit ihren eigenen Werten und Normen über das Maß des Grundgesetzes hinaus in die bestehende Gesellschaft entlassen werden. Dies bedeutet in Konsequenz die radikale Aufhebung der Klassenstruktur in der Gesellschaft oder aber die Beibehaltung des Leistungsprinzips bei ungleicher Verteilung der Zugangsvoraussetzungen schon innerhalb der Simulation.

Natürlich widerspräche dies jeglichen bisher angestrebten Idealen, scheint jedoch notwendig, um die Simulationsteilnehmer auf die Gesellschaft im Sinne des Erziehungsauftrags vorzubereiten. Hier bedarf es also einer deutlicheren Ausführung über das Ziel der Simulation. Sollten die Teilnehmer nicht wie bei Walden Two eine eigene Gesellschaft gründen, scheint die Subkulturproblematik unüberwindbar.

2.1.4 Theorie der differentiellen Assoziation

Die Theorie der differentiellen Assoziation oder des differentiellen Lernens ist ein mikrosoziologischer Ansatz, der beschreibt, dass kriminelles Verhalten wie auch konformes Verhalten in Interaktionen und Kommunikationsprozessen erlernt wird. Dabei werden Verhaltensmuster, Techniken, Motive als auch Einstellung erlernt. Welche Verhaltensweisen erlernt werden, ist stark von der Häufigkeit, Dauer, Priorität und Intensität mit den entsprechenden Verhaltensmustern abhängig. Delinquenz wird nach dieser Theorie mit hoher Wahrscheinlichkeit dann auftreten, wenn die Verhaltensweisen, die Delinquenz begünstigen gegenüber den konformen Einstellungen überwiegen.²⁹

Auch dieser Ansatz ist maßgeblich auf die Chicagoer Schule zurückzuführen und wurde erstmals ausführlich von Edwin H. Sutherland (1939) diskutiert. Er fügte den Ausführungen über Interaktion und Kommunikation sozialpsychologische Aspekte hinzu. Demnach wird kriminelles Verhalten erlernt und nicht etwa als genetisch-angeborene Determinante verstanden. Seine Annahmen wurden daraufhin weiter aufgenommen und ausgebaut. Eine wesentliche Fra-

²⁷ Vgl. Lamnek 2001, S. 265 ff.

²⁸ Vgl. Skinner 2002, S. 67.

²⁹ Vgl. Lamnek 1997, S. 21 f.

ge, die Sutherland offen ließ, war die, warum auch nicht kriminelle Personen diese Verhaltensmuster erlernen können. Zudem ließ er die Prinzipien des Erlernens offen. Hier kamen die Ansätze von Burgess und Akers (1966) mit der Theorie der differentiellen Verstärkung, Thorndike (1966) mit dem Effektgesetz und auch Skinner (1965) mit der positiven Verstärkung sowie der operationalen Konditionierung und schließlich Bandura (1962) mit der sozial-kognitiven Lerntheorie als Ergänzung hinzu. Demnach werden die Verhaltensmuster durch direkte Erfahrung und stellvertretende Erfahrung (Beobachtungen des Verhaltens und der Konsequenzen) erlernt. Für die konkrete Anwendung bestimmter Verhaltensmuster spielen die Erfahrungen eine wichtige Rolle. Personen wählen aus ihrem erworbenen Verhaltensrepertoire dasjenige aus, von dem sie die günstigsten Konsequenzen erwarten. Die Umformulierung der jeweiligen Fachbegriffe in die Kriminologie wurde von Burgess und Akers vorgenommen. Diese benannten zum Beispiel, soziale Anerkennung als Belohnung und Nichtverfolgung einer kriminellen Handlung als ausbleibende Strafe. Werden zudem bei bestimmten Verhaltensmustern überwiegend positive Erfahrungen gemacht, steigt die Wahrscheinlichkeit diese einer grundsätzlich positiven Bewertung zu unterziehen und sie zu manifestieren. Die daraus resultierenden Konzepte sozialen Lernens sind zum Teil noch immer aktuell und sollten daher aufgeführt werden.³⁰

Die vier Ansätze sind die der differentiellen Assoziationen, der differentiellen Verstärkung, der Definitionen und Imitation. Für die differentielle Verstärkung wird angenommen, dass Personen in sozialen Beziehungen verstrickt sind und sie als unmittelbare Lernumgebung nutzen. Dies ermöglicht prinzipiell das Beobachten und somit den Erwerb konformer als auch krimineller Verhaltensmuster, was als differentielle Assoziationen beschrieben wird. Überwiegt dabei das kriminelle Verhalten, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Personen dies übernehmen.

„Personen, mit denen man in Beziehung tritt, stellen Modelle für das eigene Verhalten zur Verfügung (Imitation), belohnen oder bestrafen das eigene Verhalten (differenzielle Verstärkung) und stellen hinsichtlich des Erwerbs eigener Verhaltensstandards Bewertungsmaßstäbe zur Verfügung (Definitionen).“³¹

Diese Theorie wird insbesondere zur Erklärung von Jugendkriminalität herangezogen. Eine Grundaussage ist es, dass kriminelles Verhalten dann einsetzt, wenn es im sozialen Beziehungsgefüge belohnt oder nicht bestraft wird.³²

³⁰ Vgl. Jung 2005, S. 71f; vgl. Eifler 2002, S. 37ff; vgl. Lamnek 2001, S. 186ff.

³¹ Eifler 2002, S. 42.

³² Vgl. ebd., S. 41ff; vgl. Lamnek 2001, S. 195 ff.

Die größte Schwäche, trotz logisch nachvollziehbarer Argumente, liegt auch bei dieser Theorie in der empirischen Überprüfbarkeit. Die von Sutherland formulierten neun Bedingungen lassen sich nicht in ein operantes Modell überführen und benötigen daher immer mindestens feinere Modifikationen. Demnach scheiterten die bisherigen Untersuchungen zumeist an eben diesen Operationalisierungsschwierigkeiten und konnten, wenn richtig angewandt, auch nur sehr eingeschränkt bestätigt werden.³³

Für das Projekt Walden III können bei Annahme dieser Theorie, die bereits in Walden Two angewandten Maßnahmen der operanten Konditionierung als Vorbild aufgegriffen werden.³⁴ Insbesondere der sehr frühe Eingriff im Alter bis 6 Jahren, um bestimmte negative Gefühle von vornherein zu unterdrücken oder abzubauen, kann aufgegriffen werden. Wichtig ist zudem das Prinzip der strikten Nichtvermittlung negativer Verhaltensmuster.

Die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer Vermittlung ausschließlich konformer Verhaltensmuster unter dem Aspekt des persönlichen Erlebens krimineller Handlungen sei natürlich gestattet.

Der Theorie differentieller Assoziation folgend, müsste die Menge vorhandener krimineller Verhaltensmuster aber lediglich ein geringeres Ausmaß haben als die konformen Verhaltensweisen. Dabei scheinen zwei Punkte maßgeblich:

Zunächst: Unter dem Aspekt der Vorbereitung auf ein Leben in der Gesellschaft außerhalb der Simulation, muss auch in Walden III kriminelles Verhalten vorhanden sein, den Teilnehmern begegnen und von ihnen reflektiert werden, z.B. um Bewältigungsstrategien solcher Erlebnisse zu entwickeln..

Der zweite Punkt bezieht sich auf die Bestrafung abweichender Verhaltensweisen.

Auch wenn das Prinzip der Nichtbestrafung in Walden Two durchaus nachvollziehbar ist, so muss doch umso stärker darauf geachtet werden, abweichendes Verhalten nicht zu belohnen. Denn außerhalb der Unterrichtssituationen, in denen der Umgang mit den negativen Emotionen geübt wird, scheint eine Vorenthaltung einer Belohnung kaum durchführbar. Womöglich muss im Falle abweichenden Verhaltens sogar bestraft werden.

³³ Vgl. Lamnek 2001, S. 279 f.

³⁴ Vgl. Skinner 2002, S. 107 ff.

2.1.5 Labeling Approach

Die letzte klassische Theorie, die hier ebenfalls nur kurz erläutert werden soll, ist der Labeling Approach Ansatz. Hier wird insbesondere die Norm selbst hinterfragt, da sie erst die Zuschreibung des abweichenden Verhaltens ermöglicht. Diese Zuschreibung erfolgt dabei durch soziale Kontrolle und im Rahmen einer Definition. Die Zuschreibung erfolgt somit interaktiv und selektiv und kann zur Folge haben, dass gleiches Verhalten einmal als abweichend und einmal als konform behandelt wird. Die Problematik ergibt sich dann, wenn die Zuschreibung nicht am Verhalten, sondern an der Person oder der sozialen Rolle festgemacht wird.³⁵

Grundsätzlich verzeichnet der Labeling Approach Ansatz auch einen Wandel in der soziologischen Betrachtung menschlicher Handlungsweisen. Ausschlaggebend waren die Ausführungen George H. Meads (1934) über den symbolischen Interaktionismus. Darauf aufbauend wurden Zuschreibungsprozesse in den Fokus des Erkenntnisinteresses genommen. Im Grunde folgt hier ein Wechsel von der Erklärung krimineller Verhaltensentstehung hin zu dem Vorgang der Kriminalisierung. Der Ursprung solcher Zuschreibungen sind unterschiedliche Gruppeninteressen und deren Konflikt um die Ausübung politischer Macht. Einer Studie von Short und Nye (1958) zufolge, wären zum Beispiel die Annahmen, dass Kriminalität insbesondere von unteren sozialen Schichten ausgeht, nicht haltbar, da diese eine andere Auffassung der selbstberichteten Kriminalität aufweisen. Nimmt man diese zur Datengrundlage, zeigt sich eine Gleichverteilung der Kriminalität über alle sozialen Schichten hinweg. Folgestudien konnten belegen, dass insbesondere das Strafmaß in engem Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu sozialen Schichten steht. Dies setzte eine generelle Diskussion über die Anwendung geltenden Rechts in Gang. Darüber hinaus hat der Labeling Approach Ansatz maßgeblich den Weg für Dunkelfeldforschung, Polizeiforschung, justizkritische Forschung und auch Untersuchungen über den Strafvollzug geebnet.³⁶

Im Wesentlichen besteht das Problem der Zuschreibung in der Etikettierung aufgrund der sozialen Rolle oder der Person. Deren Handlungsmöglichkeiten werden durch die Etikettierung soweit eingeschränkt, dass ihr nur noch der Rückgriff auf illegitime Mittel bleibt. Im Zuge dieses Hineindrängens in eine abweichende Karriere entstehen abweichende Identitäten, deren Handlungsmuster sich für die ausübende Person als konform darstellen und sich daher verfestigen.³⁷

³⁵ Vgl. Lamnek 1997, S. 23 f.

³⁶ Vgl. Jung 2005, S. 75 ff; vgl. Eifler 2002, S. 47 ff; vgl. Lamnek 2001, S. 216 ff.

³⁷ Vgl. Lamnek 2001, S. 236.

Für Walden III sollten nach Annahme der Theorie Sanktionierungen, sofern überhaupt Bestrafungen Bestandteil der Simulation sind, dementsprechend durch offizielle Instanzen der sozialen Kontrolle durchgeführt werden und am Verhalten selbst ausgerichtet sein.

Eine solche Gefahr der Zuschreibung entsteht wiederum nicht, wenn die klassenlose Gesellschaft in der Simulation als Voraussetzung genommen wird. Hier sei abermals der Hinweis auf die Wiedereingliederung in die Gesellschaft im Anschluss an die Simulation geben. Die hierzu vorliegenden Bedenken wurden bereits in den vorherigen Kapiteln ausreichend formuliert.

In Walden III sollten Sanktionen (sofern vorhanden) an der Tat selbst ausgerichtet sein und nur durch offizielle Instanzen verhängt werden.

Subkulturen sollten vermieden werden, wobei eine Verhinderung allein schon aus Sicht der Freiheitsrechte sehr fraglich ist.

Zusammenfassend zeichnet sich das Bild ab, dass den klassischen Theorien zufolge abweichendes Verhalten nur dann auf ein Minimum reduziert werden kann, wenn eine klassenlose Gesellschaft fester Bestandteil der Simulation ist. Es bleibt jedoch die Frage der Sinnhaftigkeit, wenn die Absolventen im Anschluss in die „normale“ Gesellschaft überführt werden.

2.2 Neue Theorien Abweichenden Verhaltens

Die kriminalsoziologischen Theorien, die im Kapitel 2.1 vorgestellt wurden und deren Kernaspekte bis in die Mitte der 1970er Jahre entstanden, zeichnen sich dadurch aus, dass sie miteinander konkurrieren und ihre Anwendung für jeden Einzelfall individuell geprüft werden muss.³⁸ Dieser Umstand ist aufgrund der Vielzahl und Heterogenität der Theorien hinderlich, um einen Erkenntnisgewinn aus Kriminalität und kriminellen Handlungen zu produzieren. Deshalb werden im folgenden Kapitel, zwei neuere Theorien der Kriminalsoziologie vorgestellt, die versuchen theoretische Aspekte und Theorien miteinander in Beziehung zu setzen und zu verknüpfen.

2.2.1 Der integrative Ansatz von Pearson und Weiner

Ausgehend von einer Bestandsaufnahme der wichtigsten kriminalsoziologischen Theorien entwickelten Frank S. Pearson und Neil A. Weiner 1985 einen der

³⁸ Vgl. Eifler 2002, S. 56.

bislang umfassendsten integrativen Ansätze. Dazu überprüften sie die Literaturangaben der fünf wichtigsten kriminologischen Zeitschriften der USA – Crime and Delinquency, Criminology, Law and Society Review, Journal of Criminal Law and Criminology und Journal of Research in Crime and Delinquency – auf Theoriebezüge.³⁹ 90 Prozent aller Literaturangaben bezogen sich auf 13 Theorien. Die zentralen Konzepte und Variablen dieser Theorien überführten sie dann in die Begrifflichkeiten der sozialen Lerntheorie – die ebenfalls eine der 13 Theorien war –, um eine Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Begriffe ermöglichen. Danach wurden die Konzepte der Theorien in den theoretischen Bezugsrahmen des conceptual integration gestellt, welcher Faktoren auf der Mikroebene, Makroebene und Faktoren als Konsequenzen krimineller Handlungen, die auf die Mikroebene zurückwirken (Feedback-Faktoren), umfasst. Insgesamt lassen sich bei Pearson und Weiner acht Konzepte auf der Mikroebene spezifizieren, welche kriminelle Handlungen als antezedente Faktoren beeinflussen.⁴⁰ Diese lassen sich weiter nach externen und internen Faktoren unterscheiden.

Externe Faktoren umfassen

- diskriminative Stimuli (*signs of favorable opportunitis*), also Situationsmerkmale, welche die Ausführung einer kriminellen Handlung begünstigen, und
- Ressourcen (*resources*), welche zur Ausführung einer kriminellen Handlung befähigen.

Interne Faktoren umfassen

- moralische Regeln (*rules of morality*),
- Regeln der Zweckdienlichkeit (*rules of expedience*),
- Fähigkeiten zur Ausführung einer kriminellen Handlung (*behavioral skill*) und
- Nützlichkeitserwägungen (*utility demand*).

Feedback-Faktoren sind

- Informationen, welche für die wiederholte Ausführung einer kriminellen Handlung relevant sind (*information acquisition*) und
- die Bewertung des Nutzens einer kriminellen Handlung nach deren Ausführung (*utility reception*).

Neben diesen Konzepten der Mikroebene benennen Pearson und Weiner folgende vier Konzepte der Makroebene

³⁹ Vgl. ebd., S. 59.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 59f.

- Nützlichkeiten (*utilities*) in Form von Macht, Prestige, Einkommen oder Besitz,
- den Zugang zu legitimen und illegitimen Mitteln zur Realisierung eigener Handlungsziele (*opportunities*),
- moralische Regeln und Zweckdienlichkeitsregeln (*rules of morality and expedience*) und
- Einstellungen hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit und Schwere von Sanktionen (*beliefs about sanctioning practices*).

Zusammenfassend haben Pearson und Weiner mit ihrem Ansatz einen theoretischen Bezugsrahmen formuliert, der den Grundstein für eine allgemeine Theorie der Analyse von Kriminalität und kriminellen Handeln legen könnte. Bisher wurde ihr integrativer Ansatz jedoch noch nicht empirisch untersucht.⁴¹ Daher lassen sich zur praktischen Verwertung dieser Theorie noch keine Aussagen treffen. Des Weiteren liefert ihr Ansatz keine theoretischen Aussagen, die einer empirischen Prüfung zugänglich seien, behaupten Kritiker, weil er lediglich Ähnlichkeiten zwischen den Konzepten der integrativen Theorien herausarbeitet.⁴²

Für Walden III lassen sich aus diesem Ansatz mehrere Erkenntnisse ziehen. Diese beziehen sich auf die internen Faktoren der Mikroebene, die Feedback-Faktoren und die Faktoren der Makroebene. Die externen Faktoren der Mikroebene werden nicht betrachtet, da diese Faktoren außerhalb der Gesellschaft ebenfalls vorkommen. Eine Beseitigung dieser Faktoren entspräche somit einer Simulationskünstlichkeit, welche die Wiedereingliederung in die Gesellschaft erschwert. Werden die Erkenntnisse zusammengefasst, ergeben sich folgende Konsequenzen.

In Walden III sollte der Nutzen und die Gründe für gesellschaftliche Regeln den Simulationsteilnehmern exakt und umfassend erklärt werden.

Den Simulationsteilnehmern müssen zu jeder Zeit genügend legitime Handlungsmittel zur Verfügung stehen, damit sie ihre Handlungsziele erreichen können.

Nicht in Betracht gezogen werden kann hierbei eine Beeinflussung der Einstellungen hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit und Schwere von Sanktionen, weil dieses ebenfalls eine Simulationskünstlichkeit wäre, die eine Rückkehr in die Gesellschaft erschwert.

⁴¹ Vgl. ebd., S. 61.

⁴² Vgl. ebd.

2.2.2 Die General Theory of Crime

Michael R. Gottfredson und Travis Hirschi gehen bei ihrem theoretischen Konzept von der Fragestellung aus, was Kriminalität ist. Sie unterscheiden sich daher von den meisten anderen Ansätzen der Kriminalsoziologie, die versuchen die Frage zu beantworten, wodurch abweichendes Verhalten entsteht.

„Weder genetisch-biologische Bedingungen, noch Vorbilder, die imitiert werden, oder schlechte soziale Versorgung etc. sind nach ihrer Auffassung notwendige Voraussetzungen für Kriminalität.“⁴³

Vielmehr sind es Persönlichkeitsfacetten, die zu einer geringeren Kontrolle der individuellen Bedürfnisse führen, was sich auch im Verhalten niederschlägt.

„Treten nämlich kurzfristige Interessen mit langfristigen in Konflikt zueinander, dann orientieren sich diejenigen, denen es an Selbstkontrolle mangelt, in ihren Handlungen an den Bedürfnissen des Augenblicks, während Personen mit größerer Selbstkontrolle in ihren Handlungsentscheidungen eher die langfristig zu befürchtenden Sanktionen antizipieren.“⁴⁴

Insofern thematisiert die General Theory of Crime den Aspekt der Self-Control. Sie bezieht sich dabei aber nicht auf interne und externe Kontrollen, wie es die früheren Ansätze der Kontrolltheorien taten, sondern betrachtet die kriminellen, devianten und riskanten Verhaltensweisen, die keiner längerfristigen Planung bedürfen, leicht ausführbar sind und das Risiko einer negativen Sanktion unterschätzen.⁴⁵

Personen mit einer niedrigen Selbstkontrolle zeichnen sich aus durch

- eine starke Hier-und-Jetzt-Orientierung (impulsivity)
- eine geringe Sorgfalt, Persistenz und Verlässlichkeit (simple tasks)
- eine starke Abenteuerlust (risk-seeking)
- ein starkes Interesse an körperlicher Aktivität (physical activities)
- eine starke Tendenz, selbstbezogen, indifferent gegenüber anderen und unsensibel zu sein (self-centered), und
- eine geringe Frustrationstoleranz (temper).⁴⁶

Nach derzeitigem Forschungsstand wird angenommen, dass insbesondere strukturelle Merkmale von Familien (z.B. das Fehlen eines Elternteils) und prozessuale Merkmale (etwa die Art des elterlichen Erziehungsverhaltens) zu einer

⁴³ Lamnek 1997, S. 138.

⁴⁴ Ebd., S. 139.

⁴⁵ Vgl. Eifler 2002, S. 61 ff.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 64.

geringen Selbstkontrolle führen.⁴⁷ Selbstkontrolle kann aber durch positive Beispiele vermittelt werden. Auch können gesellschaftliche Institutionen (z.B. die Medien) das Erlernen von Selbstkontrolle positiv beeinflussen – eine negative Beeinflussung ist jedoch ebenfalls möglich. Ein gewisser Anteil an Selbstkontrolle ist auch angeboren und somit determiniert. Gottfredson und Hirschi meinen damit aber nicht, dass Kriminalität genetisch bedingt ist, vielmehr, dass die individuellen Dispositionen einer Person sich auf die Effektivität der gesellschaftlichen Sozialisation auswirken.⁴⁸

Zusammenfassend ist die General Theory of Crime keinesfalls so allgemein, wie ihr Name versucht deutlich zu machen. Gottfredson und Hirschi verfolgen das ehrgeizige Ziel Kriminalität überhaupt und zu jedem Zeitpunkt eines menschlichen Lebens erklären zu können.

„It is meant to explain all crime, at all time, and, for that manner, many forms of behavior that are not sanctioned by the state.“⁴⁹

Jedoch sind die Anwendungsbereiche dieser Theorie begrenzt. Spontanes kriminelles Verhalten kann sehr gut erklärt werden, längerfristig geplante kriminelle Handlungen jedoch nicht. Des Weiteren sehen mehrere Forscher den Zusammenhang zwischen Selbstkontrolle und Tatgelegenheit im Rahmen der Theorie als unterkomplex behandelt an.⁵⁰ Empirische Untersuchungen zur Selbstkontrolle konnten die Validität der Theorie bislang nicht wider- oder belegen.

Für Walden III ergeben sich aus der General Theory of Crime nur wenige neue Erkenntnisse. Neben der Wichtigkeit von Alltagserfahrungen, Entwicklungskontrollen und Frustrationstrainings, die bereits bekannt sind, kann im Sinne der Simulation nur eine Stärkung der Sozialkompetenz und Empathie empfohlen werden. Alles darüber Hinausgehende wäre nicht praktisch anwendbar, da es sich um Persönlichkeitsfacetten handelt.

Für Walden III lässt sich aus der *General Theory of Crime* nur die Wichtigkeit der Sozialkompetenz und Empathie ableiten. Diese Kompetenzen sollten den Simulationsteilnehmern vermittelt werden.

⁴⁷ Vgl. Eifler 2002, S. 63.

⁴⁸ Vgl. Lamnek 1997, S. 146.

⁴⁹ Gottfredson/Hirschi 1990, S.117; zitiert nach Lamnek 1997, S. 140.

⁵⁰ Vgl. Eifler 2002, S. 64 f.

3. Praxisaspekte – Gedanken zur Umsetzung

In diesem Kapitel geht es um die Verbindung zwischen Theorie und Praxis im Hinblick auf abweichendes Verhalten.

In der Studie von Büschleb u.a. zur Moralentwicklung⁵¹ wurde bereits erwähnt, dass unmoralisches Handeln und in diesem Sinne abweichendes Verhalten immer existiert. Insofern soll es in diesem Kapitel, neben Möglichkeiten einer Reduktion von abweichenden Verhalten, verstärkt darum gehen, den Umgang mit diesem Verhalten zu definieren. Dazu müssen folgende Ergebnisse aus vorherigen Kapiteln berücksichtigt werden.

Ein ganzheitlich konzeptierter Umgang außerhalb von Sanktionsmaßnahmen kann abweichendes Verhalten maßgeblich einschränken, dieses muss im Hinblick auf die Kontrolle der Simulation und insbesondere bei der Auseinandersetzung mit Normen berücksichtigt werden. Für die computergestützte Simulation bedeutet dies, dass die Teilnehmer sich angeleitet selbst kontrollieren sollten. Angeleitet sollte dieser Prozess sein, da durch eine reflektive Auseinandersetzung mit Normen auch neues, weiteres abweichendes Verhalten entstehen kann. In der Praxis würde sich ein Mentorensystem anbieten. Hierbei dürfte es sich allerdings nicht um ein verstecktes Disziplinierungssystem, wie bei Foucault (1976) handeln, sondern um ein emphatisches, mit wenig Machtgefälle. Die Mentoren sollten selbstkontrollierte, positive Erzieher und Lehrer sein.

Die Auseinandersetzung mit Normen sollte eigenständig und an die eigene Erlebniswelt gekoppelt werden. Dieses ist effektiver als ein theoretischer Input. Dieser Aspekt erfordert eine ambivalente Betrachtung, da die Teilnehmer der Simulation unterschiedliche Voraussetzungen besitzen.

Eine Trennung nach Alter und Reife sehen wir als notwendig an, da sich die Fähigkeit zur Selbstreflexion erst mit steigendem Alter ausprägt.⁵² Je älter die Teilnehmer sind, desto mehr sollte die eigenständige Auseinandersetzung mit Normen gefördert werden. Hinderlich und besonders zu betrachten ist aber der Aspekt, dass das Ergebnis dieser Auseinandersetzung zwangsläufig eine generelle Übereinstimmung mit diesen Werten sein muss, um die Anschlussfähigkeit der Simulation und der getrennten Gesellschaft zu gewährleisten. Insofern muss jede Auseinandersetzung mit Normen und Werten kontrolliert werden. Ohne eine Kontrolle kann die Simulation nicht aufrechterhalten werden.

Zusammenfassend bietet sich folgende Möglichkeit an, die wegen ihrer Realitätsnähe auch praktikabel erscheint. Die Übernahme von Werten und Normen erfolgt durch vor- und gelebte Alltagshandlungen, wird gestützt durch

⁵¹ S. den Beitrag von Büschleb u.a. in diesem Band.

⁵² *Der Herausgeber hätte diese These nicht aufgestellt und würde sie auch nicht vertreten.*

operante Konditionierung (Sanktionen und Belohnungen) in Form von Trainings oder Reifeprüfungen und wird ergänzt durch Courage, in Form von gegenseitiger Kontrolle, die Empathie und Selbstreflexion zum Ziel hat und nur in besonders schweren Fällen zu Sanktionsmaßnahmen führt.

Da menschliches Handeln generell von der Tendenz bestimmt ist, Annehmlichkeiten (pleasure) anzustreben und Unannehmlichkeiten (pain) zu vermeiden, bieten sich „Experimente“ wie in Walden Two an, in denen Kinder frühzeitig trainiert werden, negative Emotionen umzukehren und eine Widerstandsfähigkeit gegenüber unangenehmen Erfahrungen aufzubauen. Damit diese Trainings auch auf ein Leben außerhalb der Simulation vorbereiten, sollten in diese auch kriminelle Verhaltensmuster eingehen. Gemäß der Theorie der differenziellen Assoziation dürften diese Verhaltensweisen nur nicht die konformen Verhaltensweisen überwiegen. Des Weiteren bieten Trainings den Vorteil die moralische Integrität der Teilnehmer zu stärken und gleichzeitig adäquate Reaktionen auf kriminelles Verhalten zu vermitteln. Sie eignen sich daher sehr gut um abweichendes Verhalten langfristig zu vermeiden. Gemäß den kriminalsoziologischen Theorien sollte innerhalb der Simulation generell der Fokus auf eine Stärkung der moralischen Integrität liegen, da diese einerseits präventiv abweichendes Verhalten vermeiden kann und andererseits sich am Besten auch für das Leben außerhalb der Simulation eignet.

Darüber hinaus wäre es sinnvoll, die Teilnehmer künstlich und unvorhersehbar mit kriminellen Verhalten zu konfrontieren. Dies würde eine bessere Kontrolle im Umgang mit diesem Verhalten ermöglichen und einen gewissen Standard sichern, welchen den Teilnehmern nachträglich einen leichteren Übergang in die Gesellschaft außerhalb der Simulation bietet.

Das Element der Alltagserfahrung kann die Übernahme von konformen Verhalten maßgeblich unterstützen. Gute Verhaltensweisen sollten vorgelebt und ein Vorbild geschaffen werden. Dieses ist für den Erfolg der Normen- und Werteadaptation sehr wichtig. Da in der Simulation die Eltern der Kinder nicht vorkommen, die dieses Vorbild repräsentieren sollten, müssten andere Personen diese Funktion übernehmen. Ideal wäre es, wenn sich die Teilnehmer gegenseitig als Vorbild dienen könnten. Allerdings ist es zumindest zu Beginn der Simulation – und auch im weiteren Verlauf aus Gründen der Kontrolle – notwendig diese Vorbilder extern zu schaffen. Daher müssen die Erzieher oder Kontrolleure, je nachdem wie sie bezeichnet werden, diese Werte vermitteln und den Teilnehmern als Vorbild dienen.

Ohne eine Konfrontation mit kriminellem Verhalten, würden die Teilnehmer Gefahr laufen zu Elfenbeinturmbewohnern zu werden. Dieses gilt es zu verhindern.

Weiter besteht die Möglichkeit abweichendes Verhalten einzugrenzen, indem auf „unnötige“ Normen verzichtet wird. Hierzu müsste sich die Gesellschaft im Vorfeld der Simulation entschließen, welche Werte und Normen sie als notwendig und welche sie als hinreichend betrachtet. Denkbar wäre eine Eingrenzung auf die wesentlichen Normen und Werte, die eine Gesellschaft zur Reproduktion und zum Erhalt benötigt. Hier zu nennen wäre der geltende Rechtszustand der Bundesrepublik Deutschland auf Basis der Menschenrechte. Als Konsequenz einer Eingrenzung auf die notwendigen Normen ist neben der Reduktion abweichenden Verhaltens zwangsläufig ein Verlust kulturelle Werte verbunden. Dieses gilt es bei der Auswahl von Normen und Werten zu berücksichtigen, auch würde dies eine wesentlich tolerantere Gesellschaft erfordern, welches eine Wiedereingliederung der Simulationsteilnehmer erschwert.

Des Weiteren besteht innerhalb der Simulation die Gefahr eines Konflikts zwischen dem System und der Individualität der Teilnehmer, da die individuelle Freiheit dieser zu stark eingeschränkt sein könnte. Denn dieses System besitzt aufgrund der externen Erwartungen der Gesellschaft, die es geschaffen hat, kaum Möglichkeiten der Veränderung. Es erlaubt nur geringe Partizipation und Teilhabe, hat eher einen assimilierenden Charakter und verneint damit gegebenenfalls die Individualität seiner Teilnehmer, die dennoch erhalten werden soll. Insofern besteht die Gefahr, dass die Teilnehmer aufgrund dieses Widerspruchs häufiger unter kognitiver Dissonanz leiden – also untereinander entgegengesetzten Gedanken, Einstellungen, Wünschen oder Absichten – als sie es in ihrer natürlichen Umwelt tun würden.

Die Frage, wie diese Teilnehmer mündig werden sollen, obgleich sie sich in einer unveränderlichen „Welt“ befinden, wirft sich in diesem Zusammenhang auf. Wenn Aufklärung die Autonomie des Menschen zum Ziel hat – also Freiheit durch Selbstbestimmung – dann muss die Simulation jedem Individuum und auch sich selbst Platz für Veränderungen lassen. Verstärkt wird diese Problematik, wie in Kapitel 2.1.3 „die Subkulturtheorie“ bereits erwähnt, durch das erforderliche Vermeiden von Subkulturen, um Konflikten innerhalb und außerhalb der Simulation zu entgehen und abweichendes Verhalten innerhalb der Simulation zu verringern. Im Sinne eines Standards nach dem Absolvieren der Simulation mit wenig abweichenden Verhalten müsste der Platz zur individuellen Freiheit eingeschränkt werden, um das Entstehen von Subkulturen zu vermeiden.

Da entgegen Walden Two diese Simulation auf Basis der Grundrechte aufgebaut ist, wäre eine Gleichverteilung der Mittel ausgeschlossen. Insofern und auf Basis einer größeren Übereinstimmung mit der externen Realität müsste das Leistungsprinzip in die Simulation überführt werden. Dieses lässt jedoch wiederum Unterschiede entstehen, welche die Entstehung von Subkulturen begünstigt. Dieses Dilemma zwischen Vermeidung von Subkulturen und der

Verhinderung selbst eine Subkultur zu werden, lässt sich nicht lösen. Es sei denn, die Absolventen der Simulation gründen eine eigene Gesellschaft. Dieses ist jedoch so nicht vorgesehen.

Anzumerken bleibt, dass diese Simulation eine Möglichkeit der Gesellschaft ist, sich selbst neu zu erfinden. Wie bereits erwähnt, ist daher die wesentliche Grenze aller Veränderungen von Werten und Normen die Wiedereingliederung in die bestehende Gesellschaft. Da eine bewusste Festlegung von Werten und Normen jedoch von allen Teilnehmern einer Gesellschaft ausgehen sollte und unsere Gesellschaft auch international in einen Kulturkreis eingebettet ist, bleibt die Realisierung einer solchen Simulation fragwürdig. Es sei denn, die Gesellschaft würde alle Verbindungen nach „Außen“ kappen. Dieses ist jedoch aktuell für Deutschland nicht realisierbar, da sich das Bestehen unserer Gesellschaft nicht von der Existenz anderer Gesellschaften lösen lässt. Zu sehr ist Deutschland politisch, ökonomisch und ökologisch mit anderen Ländern und Gesellschaften verbunden. Die Globalisierung verstärkt diese Entwicklung und erweitert sie um weitere Dimensionen.

Für Walden III bleibt abschließend festzuhalten, dass abweichendes Verhalten innerhalb und außerhalb der Simulation langfristig am geeignetsten vermieden werden kann durch

- eine Stärkung der Selbstkontrolle, eingeleitet durch ein Mentorensystem,
- eine möglichst eigenständigen Auseinandersetzung mit Normen,
- eine Stärkung der moralischen Integrität,
- Trainings vom Kindesalter aufwärts, auf Basis operanter Konditionierung,
- einem überwachten Erleben kriminellen Verhaltens, und
- dem Vorleben von konformen Verhalten.

Mentoren und Erzieher müssen in Walden III dazu selber selbstkontrollierte, positive Erzieher sein.

Die Gretchenfrage einer solchen Simulation ist die Wiedereingliederung der Teilnehmer, die danach selber einer Subkultur angehören, aber den Anspruch haben, so zu sein, wie die Gesellschaft es wollte.

Matthias Rürup

Walden III als Theorie? Eine Skizze

Am Ende des Readers soll eine abstrahierende Einordnung der Idee von Walden III in den erziehungswissenschaftlichen Diskussions- und Forschungszusammenhang einer Theorie der Schule erfolgen. Dabei wird – bewusst und pragmatisch – auf eine umfassende, literaturbasierte Ausweitung des bisherigen Diskussionskonzeptes verzichtet: eine solche umfassend-forschungsstands-basierte Debatte bleibt zukünftigen Beiträgen vorbehalten. Hier soll es ‚lediglich‘ darum gehen, die prinzipielle theoretische Anschlussfähigkeit von Walden III an eine Theorie der Schule aufzuweisen und mehr noch, die (hochschul)didaktische Eignung von Walden III als aktivierende Aufgabenstellung zu verdeutlichen, die die Studierenden quasi von selbst an wichtige Grundfragen der Schultheorie heranführt. Der Beitrag argumentiert dazu in der Form von Thesen, welche Überlegungen sich in einer fortgesetzten Reflexion der Idee von Walden III automatisch bei den Studierenden einstellen sollten. Inwieweit diese curricularen Wirkungsvermutungen sich empirisch halten lassen, wäre bei einem weiteren Durchgang durch das Lehrforschungsprojekt zu prüfen.

Walden III ist – selbstverständlich – nur eine Fiktion und hat keinen eigenständigen theoretischen Gehalt. Die Geschichte eines Lernens in Lernsimulationen kann zur Theoretisierung anregen, d.h. als Beispiel und Anker für mehr oder weniger anspruchsvolle und an andere Theoriediskussionen anschlussfähige Spekulationen dienen. Dies zeigen, so denke ich, die in diesem Reader versammelten Texte mit aller Deutlichkeit.

Erst einmal negieren würde ich auch einen Anwendungsbezug von Walden III; zumindest in der Hinsicht, dass es in dem Seminarprojekt darum gehen könne oder solle, ein zukünftiges Lernen in und über Computersimulation gedanklich vorzubereiten. Eine solche – positivistisch-technizistische – Umsetzungsvorstellung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in eine Praxis würde weder meinem persönlichen Wissenschaftsverständnis entsprechen (wenn dieses Bekenntnis hier erlaubt ist), noch der (Teil-)Disziplin, in die das Seminar als Bestandteil eines Studiengangs einführen sollte.

Das didaktische Potential von Walden III liegt nach meiner Ansicht genau darin, dass das Projekt durch seine Aufgabenstellung fast zwangsweise dazu führt, sich mit diesen traditionellen Vorbehalten der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft gegen eine allzu programmierte Erziehung auseinanderzusetzen. Was dies genau meint, möchte ich hier erläutern: Ich lasse quasi nun

nachträglich „die Katze aus dem Sack“ und will eine Antwort darauf geben, welche Lernpotentiale bzw. Fragehorizonte Walden III generell enthält. Dazu möchte ich mit einer Skizze der disziplinären Grundpositionen starten, die in Seminaren der allgemeinen Pädagogik notwendig zu thematisieren sind. Anschließend werde ich dann in der Form schrittweise entwickelter und erläuterter These das Lernpotential des Lehrforschungsprojekts Walden III skizzieren.

Exkurs: Zur Technologiefeindlichkeit der Pädagogik

Die (allgemeine) Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft sieht sich traditionell als eine Wissenschaft, die sich insbesondere im Kontrast zur pädagogischer Psychologie, für parteiisch erklärt: nämlich normativ an die Interessen des heranwachsenden Kindes gebunden.¹ Diese Interessen, so ist eine traditionell pädagogische Folgerung, dürfen durch gesellschaftliche oder sonst wie erwachsene Pläne nicht wesentlich eingegrenzt werden. Erziehung und Bildung sind zwar immer in einen konkreten gesellschaftlichen Kontext eingebunden, der bestimmte Verhaltens- und Qualifikationserwartungen definiert oder bestimmte – förderliche oder hinderliche – Rahmenbedingungen setzt, wie bildungssoziologische Studien vor allem hervor heben. Wichtiger für die Pädagogik ist jedoch der Gedanke, dass bei (richtiger) Bildung und Erziehung immer ein bestimmtes Anliegen im Mittelpunkt steht: nämlich die zunehmende Befähigung des einzelnen Menschen zur Selbstbestimmung. Pädagogisch angestrebt ist eine möglichst freie Entfaltung, des in seinem erwachsenen Sein grundlegend unbestimmten Kindes. Die – begrenzte – Integration gesellschaftlicher Anforderungen in bewusst gestaltete Erziehungs- und Bildungsprozesse ist vor diesem Hintergrund nur insoweit legitim, als dass damit eine eigenständig-selbstbestimmte Mitwirkungsmöglichkeit des Heranwachsenden an seiner Umwelt gewährleistet wird. Zentrales Kriterium für die angestrebte Eigenständigkeit ist dabei die Befähigung des Einzelnen zur kritischen Distanzierung vom Bestehenden, also eine gedankliche, emotionelle als auch habituelle Freiheit.²

Sicher ist diese Skizze unzureichend (dafür ist es ja eine Skizze) und sicher würden nicht alle Personen, die sich der Erziehungswissenschaft oder neuerdings auch der Bildungsforschung verbunden fühlen, diese Kennzeichnung unterschreiben. Dennoch möchte ich behaupten, dass eine solche individualistisch-normativ-auflärerische Grundhaltung zumindest eine wichtige Traditions-

¹ Als einer von wenigen Literaturhinweisen, vgl. Gruschka 2008.

² Nur am Rande sei hier erwähnt, dass sich aus diesem Interesse an der freien Entfaltung des Kindes auch ein gewisser sozialreformerischer Anspruch erwächst: gesellschaftliche Kontexte, die einer solchen Entfaltung entgegenstehen (Armut, Diskriminierung, Stigmatisierung, Selektion), erscheinen als Missstände, die beseitigt werden müssen.

linie in der Disziplin darstellt: von Kants praktisch-philosophischen Vorlesungen über die Reformpädagogik und geisteswissenschaftliche Pädagogik bis hin zur kritischen Erziehungswissenschaft und aktuellen schulpädagogischen, ethnographisch-einzelfallorientierten Konzeptionen der Disziplin.

Wichtig ist mir aber nur der Hinweis, dass sich aus dieser Tradition ein anti-institutionalistischer Affekt ableitet: Als Grundform pädagogischen Denkens und Handelns gilt die emphatische Zweierbeziehung zwischen Erzieher und Zögling und nicht etwa die Schule, der Unterricht oder das Lernen. Pädagogisches Denken neigt so dazu, gesellschaftliche und organisatorische Kontexte von Erziehung und Bildung zu vernachlässigen (was vor allem an der geisteswissenschaftliche Pädagogik moniert wurde) oder die negativ-einschränkende Seite gesellschaftlicher und organisatorischer Kontexte von Bildung und Erziehung zu betonen, nicht zuletzt als radikale Schul- und Gesellschaftskritik.

Lernen mit Walden III: Angemessenheit pädagogischer Technologiekritik

Eine umsetzungsorientierte Beschäftigung mit der Idee der Lernsimulation Walden III, käme aus Sicht dieser Traditionslinie dem Bemühen gleich, die schon jetzt zu umfassende (totalitäre und deformierende) Einwirkung der Schule bzw. des Staates auf die einzelnen Individuen noch weiter optimieren zu wollen. Schließlich legt die Idee der Lernsimulation einen Vollzugriff auf die Wahrnehmungswelt von Heranwachsenden nahe und eine Kontrollmöglichkeit aller Eindrücke und Herausforderungen, die den Heranwachsenden begegnen. Sinnvoll und umsetzbar könnte eine solche totale Erziehung nur jenen erscheinen, so würde aus dieser Traditionslinie heraus zu interpretieren sein, die ein funktionalistisch-gesellschaftsdienersches Menschenbild haben: Erziehung und Bildung (die Schule) sei demnach lediglich dazu da, der nachwachsenden Generation jene Werte, Normen und Qualifikationen zu vermitteln, die in der Gesellschaft vorhanden oder erforderlich sind, um zuverlässig am Fortbestand der Gesellschaft (dem Staat, der Nation, der Wirtschaft, dem Wohlstand) mitwirken zu können. Aufgabe der Wissenschaft (der kognitiven Eliten) sei es vor diesem Hintergrund nur noch, geeignete Mittel und Wege der Umsetzung dieser funktionalen Aufgabenstellung von Erziehung und Bildung zu bestimmen. Empirisch zu klären, bliebe „nur“ noch: Wie kann eine systematische Vermittlung der benötigten Vorstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gestaltet werden?

Die Auseinandersetzung mit der Idee von Walden III als einer idealen, erzieherisch total beherrschbaren Computersimulation dürfte die Studierenden, so meine erste – didaktisch-curriculare – These zur Ergiebigkeit des Lehrforschungsprojekts, direkt auf diese pädagogischen Vorbehalte gegen eine Erziehungstechnologie hinführen – entweder indem sie ihre vorherigen Beschäfti-

gungen mit der pädagogischen Reflexionstradition einbringen und aufarbeiten oder ihnen in einer ausreichend umsichtigen Seminarrecherche quasi automatisch begegnen.

Kurz gesagt: Walden III hilft bei der Aufarbeitung genereller pädagogischer Vorbehalte gegen Erziehungstechnologien und institutionalisierte Erziehung, die allerdings angesichts aktueller Entwicklungsprozesse in Schulsystem, Bildungs- und Hirnforschung oder Computertechnologie zunehmend unter Legitimationsdruck geraten.

Schließlich ist aktuell im Bildungswesen eine gewisser Machbarkeitsoptimismus zu konstatieren, der sich in der vielfach unhinterfragten Adaption von Befunden der Hirnforschung als verlässliche, schulgestalterisch wegweisende Tatsachen wiederfinden lässt, als auch in der politisch geförderten empirischen Bildungsforschung mit ihren umfassenden und letztlich unrealistischen Erkenntnisversprechen als auch den neuen indikatorenbasierten Steuerungsinstrumenten im Bildungswesen (Stichwort: Outputorientierung und Bildungsmonitoring). Aber anstatt eine Antwort zu geben bzw. eine Position vorzugeben, führt Walden III ‚lediglich‘ in den Mittelpunkt der Debatte: In dem die technologische Machbarkeit von Erziehung plötzlich behauptet, kann sich die pädagogische Kritik nicht mehr an auf die systemtheoretisch geborgte Position eines fundamentalen Technologiedefizits von Erziehung und Bildung zurückziehen, sondern muss sich explizieren. Die Frage ist: Wenn ich Walden III könnte, warum darf ich es dann pädagogisch gesehen nicht tun? Wie tragfähig die Studierenden die von ihnen hierzu aufgearbeiteten pädagogischen Antwortvorschläge einschätzen, dürfte wesentlich dazu beitragen, wie eigenständig und kritisch sie sich als zukünftige Pädagogen bzw. Lehrkräfte gegenüber politisch-administrativen Erwartungen an die Leistungen und die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens positionieren.

Lernen mit Walden III: Differenzen und Konsequenzen von Freiheitsbegriffen

Im Hinblick auf die Umsetzung von Walden III als ideale Schule moderner Gesellschaften dürfte den Studierenden fast automatisch noch eine zweite Differenz von pädagogischen und ‚nur‘ funktionalistisch-alltagsorientierte Betrachtungen des Bildungswesens auffallen, die normalerweise in identisch gebrauchten Formulierungen verborgen bleibt.

Das (heranwachsende) Individuum mit den Eigenschaften der Selbstbestimmung, Mündigkeit und Autonomie, das der Pädagogik / Erziehungswissenschaft traditionell so wichtig ist, ist keineswegs nur im pädagogischen Denken eine wichtige Argumentationsfigur. Schließlich gründet sich die moderne westliche (bürgerlich-kapitalistische) Gesellschaft ganz allgemein und unabhängig von pädagogischen Empathie- und Fürsorglichkeitsgedanken auf einem Konzept der

individuellen Freiheit und Eigenverantwortung. Allerdings ist Freiheit hierbei oftmals nicht als eine gesellschaftliche Unabhängigkeit konzipiert (z.B. nicht als ganzheitlich-idealistische Verwirklichung des Menschen an sich wie bei Wilhelm von Humboldt), sondern als eine Voraussetzung der erfolgreichen (kreativen, innovativen, flexiblen) Teilhabe an der modernen Gesellschaft. Die Freiheit des Kindes muss dann anders als in der traditionellen Vorstellungswelt der Pädagogik nicht vor feindlichen Einflüssen geschützt werden, sondern ist als gesellschaftliche Anforderung eines selbstbewusst-zielstrebigem Auftretens und eines individuellen Leistungs- und Durchsetzungswillens, gegenüber den ursprünglich behütungs- und schutzbedürftigen Kindern erst aufzubauen und einzuprägen. Freiheit ist in dieser Sicht ein Zwang, der dem modernen Mensch auferlegt ist.³

In der Auseinandersetzung mit der Idee von Walden III werden, meiner Meinung nach, die Studierenden zur Auseinandersetzung mit divergenten Freiheits- und Mündigkeitsbegriffen herausgefordert, die für ein angemessenes Verständnis pädagogischen Denkens und Handelns zwingend zu differenzieren sind.

Der zentrale Impuls, über den diese Konfrontation erfolgt, ist die Aufhebung bisheriger Restriktionen eines erzieherischen Zugriffs auf den einzelnen Menschen durch die Vorstellung einer komplett gestaltbaren Lernsimulation. Die bisher auch in funktionalistischen Gesellschaftskonzeptionen einzurechnenden unkontrollierbaren Einflüsse einer pluralen, ausdifferenzierten, unbeherrschbaren – von einem Individuum angesichts individueller Erfahrungen und Begegnungen individuell konstruierten – Welt existieren nicht mehr. Wenn man wollte, könnte man – wie Skinner in Walden Two – alle Sozialisationsinstanzen, die auf ein Individuum einwirken, koordinieren und erzieherisch gleichschalten, so dass die gesellschaftlich unerwünschten Impulse, Triebe und Gefühle, von vornherein abtrainiert werden können. Die Zwangsmöglichkeiten des erzieherischen Zugriffs sind plötzlich total – und zwar so total, dass auch die Konstruktivität des individuellen Weltzugangs (wie bei Skinner) keine Rolle spielt, da es im gesellschaftlichen Kontext doch nur darauf ankommt, ob die Individuen in der Lage sind, ein sozial erwünschtes Verhalten zu zeigen, egal aufgrund welcher innerlichen Vorstellungen sie es subjektiv hervorbringen.

Mit der Seminarvorgabe des Einlassens auf eine Was-wäre-wenn-Geschichte, ist das Problem der technischen Realisierbarkeit einer solchen totalen Lernwelt gelöst: Sie wird als in der Zukunft liegendes Ereignis vorausgesetzt.

³ Diese schon vielfach thematisierte Kehrseite der individuellen Freiheit des Menschen in der modernen Gesellschaft, dürfte z.B. in dem kürzlich (im Feuilleton der Süddeutschen Zeitung vom 21.12.2011) von Richard Münch als Buch des Jahres 2011 empfohlenen Suhrkamp-Band „Das Unbehagen in der Gesellschaft“ von Alain Ehrenberg Thema werden. Ich werde es lesen.

Inwieweit es schon heute Anzeichen einer Realisierbarkeit gibt, transformiert sich so „nur“ zu einer Rechercheaufgabe.⁴ Als Schlagwort formuliert: Walden III ist denkbar, denn wir es denken es uns aus.

Lernen mit Walden III: Distanzierung von Alltagsbildern der Schule

Angesichts der potentiell unbegrenzten Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten, die Walden III verspricht, rücken schließlich zwei Fragen in den Mittelpunkt der implizit motivierten studentischen Reflexionen, die schon seit Kant und Herbart, die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung prägen:

- 1) Wie können wir wissen, welche Ziele wir unserem Erziehungs- und Bildungsprogramm unterlegen sollen?, und
- 2) Welche Mittel sind geeignet und in ihrer Anwendung moralisch zu rechtfertigen, um diese Ziele zu erreichen?

Leicht und gut beantwortbar scheinen beide Fragen, solange man in der gegebenen Gesellschaft bleibt, sich also auf gegebene, historische gewachsene institutionelle Kontexte wie die Schule und ihr in Fächer und Bildungsgänge strukturiertes Curriculum bezieht. Zu vermitteln ist, was als notwendiges Wissen oder als Standardkompetenzen definiert ist; moralisch gerechtfertigt sind dabei prinzipiell alle sachbezogenen, unpersönlichen Vermittlungsmaßnahmen, da es schließlich „nur“ um das Vorstellen bestimmter Sachverhalte und das Training bestimmter Verhaltensweisen (mathematisches Aufgabenlösen, fremdsprachliche Sprachbeherrschung) geht.

Walden III, dies werden die Studierenden spätestens beim zweiten Nachdenken bemerken, hebt aber die institutionelle gegebene Realität von Schule grundsätzlich auf: Warum, so lassen die schier unendlichen Möglichkeiten einer Simulation fragen, soll man in Walden III die heutige Schule und den heutigen Unterricht replizieren? Die Einteilung des Wissens in Fächer, die Zusammenfas-

⁴ Die in diesem Reader zusammengetragenen vorwiegend literarischen Hinweise füllen die Möglichkeiten dieser In-Blicknahme der Realisierungsmöglichkeiten von Walden III noch nicht annähernd aus. Differenzierter aufzubereiten und zu diskutieren wären z.B. aktuelle Computerspiele und ihre konzeptionellen Grundlagen (wie komplex können Spielwelten programmiert d.h. vorausschauend beherrscht werden) oder auch aktuelle Befunde der Hirnforschung. Diese behaupten schließlich, dass eine Stimulation bestimmter Hirnareale kausalistisch mit bestimmten Bewusstseinszuständen verbunden ist – und dass eine diagnostische Anschauung eines gegebenen Gehirns, auf seine Stimulierungsbedürfnisse rückschließen lassen. Lediglich die wissenschaftsgestützte Lesekompetenz solcher „Fotografien“ des Bewusstseins müsse noch weiterentwickelt werden, so lautet das Forschungsprogramm, dann können am Bild die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person ermittelt werden.

sung von Schülerinnen und Schüler in Lerngruppen oder generell Schule als ein nüchternes Gebäude, mit Lernkabinetten, in denen man sich anhand stellvertretende Lernmaterialien mit einer Realität außerhalb des Klassenzimmers beschäftigt, sind doch nichts anderes als Ausdruck und Ergebnis organisatorischer Notlösungen und Kompromisse, die mit der Lernsimulation Walden III nicht mehr nötig sind.

In Walden III kann jede Schülerin und jeder Schüler seine eigene, persönlich zugeschnittene und in allen Wissensbereichen umfassend informierte Lehrkraft haben oder auch so viele Lehrkräfte wie irgend wünschbar. Schulklassen oder Lerngruppen muss es nicht mehr geben, wenn nicht das Leben und Lernen in der Gruppe selbst Thema des Unterrichts werden soll. Die Zeit zum Lernen ist prinzipiell unendlich, so dass jegliche organisatorischen Restriktionen einer fortgesetzten individuellen Förderung (der Lernfortschritt der Anderen, das Ende der Unterrichtsstunde, des Schuljahres oder der Schulzeit) aufgehoben sind.⁵ Prüfungen und Noten könnte es womöglich als Diagnose- und Rückmeldinstrumente zum individuellen Lernfortschritt anhand potentiell noch erreichbarer Lernerfolge weiter geben, nur müssen sie keine strengen Selektions- und Lenkungsinstrumente mehr sein, die den Zugang zu bestimmten weiterführenden Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen oder zu schließen. Wenn man bestimmte Leistungen zu einem Zeitpunkt noch nicht zeigen konnte, warum sollte den Schülerinnen und Schülern verweigert werden, weiter zu lernen und die Prüfung, die Klausur, den Test, so oft sie wollen zu wiederholen.

Auch bei der Konstruktion des Curriculums von Walden III muss keine Rücksicht mehr darauf genommen werden, was alles und was alles nicht in einem durch die Verfügbarkeit und Finanzierbarkeit von Lehrmitteln und Lehrkräften als auch der Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler zeitlich begrenzten Wochenstundentafel untergebracht werden kann, der neben Unterricht ja auch noch außerschulisch-ungeplante Begegnungs-, Beschäftigungs- und Erholungszeiten für die Schülerinnen und Schüler vorsehen muss. In Walden III kann jede und jeder so viel und so lange lernen – und auch mit so vielen Pausen und Freizeithobbies– wie er möchte. Und natürlich muss man in Walden III nicht mehr anhand von mehr oder weniger didaktisch geschickt aufbereiteten Lernmaterialien (Büchern!) lernen, sondern kann alle nötigen Erfahrungen selbst sammeln: durch alle Welt und alle Zeiten reisen und vom Urknall ab alles selbst in Augenschein nehmen. Statt über Shakespeare zu lesen, kann man ihm beggugen und alle seine Werke in unendlichen vielen Aufführungsvarianten so oft anschauen, so oft man will.

⁵ Eine Unabhängigkeit der Walden-III-Zeit von der realen Zeit war eine der technischen Ausstattungsvorgaben der Lernwelt.

Kurz: Walden III fordert Studierende heraus, die Notwendigkeit der von ihnen als normal erlebten schulischen Organisationsstrukturen im Hinblick auf ihre Eignung für individuelle Lernprozesse kritisch zu befragen, vermutlich mit der Tendenz sie weitgehend als unnötig einzuschätzen.

Was braucht es da überhaupt noch Stundenpläne und Fachstrukturen? Wozu braucht es Lehrkräfte, wenn man das Original sehen und mit ihm reden kann? Wozu braucht man noch irgendeine Disziplinierung und Lenkung der Heranwachsenden Schülerinnen und Schüler im Sinne eines bestimmten Lehrplans? Reicht nicht eine aufmerksame pädagogische Begleitung, die den Schülerinnen und Schülern in den richtigen Momenten als Berater und Ideengeber gegenübersteht (und natürlich auch unsichtbar in wechselnder Verkleidung auftreten kann), um den Fortgang des individuellen Lernens nach den individuellen Wünschen tatkräftig zu unterstützen. Ein Ende des Lernens bzw. von Walden III kann nicht zuletzt davon abhängig gemacht werden, dass das Kind für sich und gänzlich frei zur Entscheidung kommt, dass es nun genug sei und es endlich „wirklich“ leben wolle.

Lernen mit Walden III: Zur langfristigen Untauglichkeit pädagogischer Inseln

Im dritten Nachdenken wird den Studierenden dann auffallen, dass diese unbegrenzt-endlosen Gestaltungsmöglichkeiten von Walden III anfangen, zu weiteren – irritierenden Fragen zu führen. Die wichtigste und zentralste ist: Wieso sollen sich die Lernenden, denen in Walden III ja die idealsten Möglichkeiten gegeben werden, sich selbst – und mit so vielen Freunden und Freundinnen und in so vielen Abenteuern wie irgend erwünscht – zu verwirklichen, den Wunsch entwickeln oder gar die Idee haben können, diese Welt zu verlassen? Das Lernen in Walden III ist ja nicht langweilig, öde oder von beständigen Rückschlägen geprägt; die Lernmöglichkeiten sind ja – unterstelltermaßen – kein unzureichender Ersatz für Leben, sondern so reichhaltig, wenn nicht sogar reichhaltiger als das kommende Erwachsenenleben selbst. Wieso soll man mühevoll und unter einem erheblichen Bewährungsdruck arbeiten, wenn man sich auch in Walden III anstrengen und bewähren kann?

Die ideale Reichhaltigkeit, Gestaltungs- und Entwicklungsoffenheit von Walden III verweist mit diesen Fragen automatisch zurück auf systematische nicht-ideale Begrenztheiten und Knappheiten in der modernen Gesellschaft. In ihr fehlt es oftmals und immer wieder an den zureichenden Bedingungen und Ressourcen, dass aller Bürgerinnen und Bürger ihre grundlegenden Bedürfnisse (Nahrung, Wohnung, soziale Eingebundenheit) erfüllt sehen können. Stattdessen müssen sie Mühe (Zeit und Kraft) investieren, um die Mittel (in der Regel Geld, manchmal aber auch Freunde) zur Erfüllung dieser Bedürfnisse zu erlan-

gen. Damit die guten Momente (wiederholt) eintreten, müssen sie schlechtere Momente durchstehen. Walden III – dies wird im Vergleich schnell deutlich – besteht stattdessen aus einer heilen „Kinder“-Welt: Mühen zur Erfüllung der eigenen Bedürfnisse sind entweder nicht notwendig oder sie werden von anderen Personen stellvertretend (den Eltern oder der Gemeinschaft Aller = der Öffentlichkeit) übernommen, die sich entsprechend mehr mühen müssen.

Da Walden III selbstverständlich nur ein temporärer Aufenthaltsort der Kinder und Jugendlichen einer Gesellschaft sein soll, muss es ein Exit-Konzept aus der Lernsimulation geben, dass nicht allein von einer individuellen Erschöpfung des Lernwillens aufbaut, was in einer idealen Walden-III-Welt einem Wunsch zu sterben gleich käme.⁶ Walden III muss zudem darauf vorbereiten, dass den Lernenden in der realen Welt stärkere Mühen auferlegt werden und dass sie bereit sein müssen, diese Mühen zu übernehmen.⁷ Anschaulich gemacht werden muss den Lernenden entsprechend auch, dass die ideale Walden-III-Welt nicht die eigentliche Welt ist und für ihre Teilnahme an Walden-III andere Personen in der realen Welt zusätzliche Anstrengungen auf sich nehmen, die sie nicht dauerhaft durchhalten können. Ansonsten könnten die Lernenden ja auf die Idee verfallen, in Walden III bleiben zu wollen, da es hier viel angenehmer sei. Ihnen muss so also auch ein Solidaritäts- und Verbundenheitsgefühl zu der Welt und den sich für sie mühenden Personen außerhalb mitgegeben werden.

Kurz, das Lehrforschungsprojekt führt die Studierenden fasst automatisch zum Gedanken, dass ideale Lernwelten bzw. Schulen nur begrenzt sinnvoll sind, wenn die Gesellschaft, die dieses Lernen fördert, nicht auch im Alltag vergleichbar ideale Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten bieten kann. Walden III muss die reale Welt – gerade auch im Schlechten – angemessen repräsentieren.

Damit gelangen die Studierenden zur zweiten oben benannten pädagogischen Grundfrage (Welche Mittel sind geeignet und moralisch gerechtfertigt?), und den mit ihr grundsätzlich verbundenen Dilemmata. Die Lernenden in Walden III, die prinzipiell in einer idealen Lernwelt (einer pädagogisch idealen Schule) aufwachsen könnten, darf dieses Ideal nicht geboten werden. Sie müssen mit Erfahrungen und Eindrücken konfrontiert werden, die sie akzeptieren lassen, dass die eigentliche Welt und die eigentliche Bewährung außerhalb von Walden III

⁶ Die Realität nach Walden-III wäre dann eine Gesellschaft der Todesmüden: wie diese dann, die Energie, Nahrung und Bereitschaft Walden-III als Simulationsprogramm aufrecht erhalten zu wollen, erbringen sollen, ist mit sicher fraglich.

⁷ Sollte dies nicht geplant und verwirklicht werden, würde ich vermuten, dass der Abschied aus Walden-III mit erheblichen Umstellungsanforderungen und „Entzugerscheinungen“ einhergeht, die einen erheblichen – und damit pädagogisch (moralisch) kaum verantwortbaren – Therapiebedarf mit sich bringen würden.

liegt – und das diese Welt von ihnen beständige Mühen abverlangt und es nicht in ihr nicht sicher ist, ob sie mittels dieser Mühen, ein ansonsten sorglos gesichertes Leben führen können. In der realen Welt gibt es schließlich Armut, Krankheit, Tod, Einsamkeit, Missverstehen, Eifersucht, Neid, Gier, Herrschsucht, Grausamkeit, Gewalt, Triebhaftigkeit und Wahnsinn ...

Lernen mit Walden III: Ethische Probleme der Bildungsplanung

Die Frage ist: Inwieweit sollen und müssen die Lernenden diesen Facetten des realen Lebens auch in Walden III begegnen, damit sie ihre Realität nicht vergessen und auf sie vorbereitet sind? Und darauf aufbauend: Wäre es selbst nicht grausam, den Lernenden in Walden III solche Eindrücke vorzugeben, wo sie eben nicht als Teil des normalen Lebens selbstverständlich und zufällig sind, sondern absichtsvoll hergestellt werden müssten?

Diese Fragestellung wiederum führt zu einer typischen didaktischen Abwägung: Welche stellvertretend-mildere Erfahrung kann als ausreichende Vorbereitung oder Repräsentation des eigentlichen Sachverhalts eingesetzt werden? Vielleicht reicht ja eine Rangelei unter Schulkameraden aus, um in die Möglichkeit von Verletzung, Gewalt und zwischenmenschlicher Grausamkeit einzuführen und somit auf Extraerfahrungen mit Krieg und Folter verzichten zu können? Aber zumindest eine solche – vorprogrammierte – Rangelei müsste es in Walden III geben: also eine erzieherisch legitimierte, planvoll umgesetzte Grausamkeit, die den Schülerinnen und Schülern angetan wird!

Das Nachdenken über Walden III führt so zielstrebig zur Frage der Legitimität erzieherisch eingesetzter Gewalt oder auch der Notwendigkeit von Schauspielerei und Verstellung als erzieherisches Mittel.

Schließlich wirft die zu guten Zwecken angezettelte Rangelei, das Folgeproblem auf, wie die sozialen Aufarbeitung der gegenseitigen Verletzungen der Schülerinnen und Schüler gestaltet werden soll: Mit welchem Recht können die Erzieher in Walden III von den Schülerinnen und Schülern verlangen, nur unter sich die Frage der Schuld, Verantwortung, Reue und Verzeihung zu besprechen? Sind nicht in Wirklichkeit sie selbst oder zumindest der Programmierer schuld, der diese Rangelei herausgefordert, ermöglicht oder zugelassen hat? Ist es denn moralisch gerechtfertigt als didaktisches Mittel, einen Schüler bewusst ins Unrecht zu setzen, damit er lernt, dass es Unrecht gibt?

Und was ist mit der Gefahr des persönlichen Scheiterns und dem Sachverhalt, dass der richtige Augenblick schnell verstreichen kann und oft nicht wieder kommt? Sollen diese selbstverständlichen und wichtigen Aspekte der Realität den Schülerinnen und Schülern in Walden III vorenthalten werden? Ist es nicht ein letztlich milderer Mittel, wenn sie dieses Erlebnis in der Schule sammeln,

z.B. über die Teilnahme an nicht wiederholbaren und konsequenzenreichen Prüfungen? Das Erfahren und Einüben solcher Jetzt-Oder-Nie-Momente, in denen es gar ausdrücklich auf die eigene Leistung ohne Hilfsmittel ankommt, sollte, nein: MUSS auch Teil von Walden III sein.

Lernen mit Walden III: Die pädagogische Legitimität von Sekundärerfahrung

Die Problematisierung der moralischen Rechtfertigung bestimmter Maßnahmen in Walden III hat schließlich noch einen anderen Aspekt. Emotional verstörend oder sogar traumatisierend können nicht nur negative Erlebnisse im eigenen sozialen Umfeld oder in Leistungssituationen sein. Gerade ein unverstellter Durchgang durch die menschliche Geschichte dürfte eine solche Fülle von Momenten enthalten, die selbst Erwachsene äußerst ungern in den Blick nehmen, so das fraglich ist, wie Kinder oder Jugendliche die Brutalität die Menschen gegenüber Menschen gezeigt haben, aushalten sollen.

Da ist es sicherlich ein einfacheres und milderes Mittel lediglich einen Text über die Gaskammern des deutschen Nationalsozialismus zu lesen oder eine schwarz-weiß-Abbildung der Massengräber zu sehen. Um ein anderes – biologisches – Beispiel zu nehmen: wie sollen die Lernenden sich den inneren körperlichen Aufbau von Menschen oder Tieren in allen ihren Varianten erarbeiten, ohne tausendfach zum Seziermesser zu greifen? Selbst wenn es sich nur um virtuelle Lebewesen handeln sollte, wäre es nicht weitaus wichtiger, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass es in der realen Welt wichtige ethische Grenzen des menschlichen Forschungsdrangs gibt und nicht einfach alles angefasst, aufgeschnitten und untersucht werden darf?

Eine vertiefendes Nachfragen zur Anschaubarkeit – und damit der eigenständigen und eigentätigen Erschließbarkeit – wichtiger gesellschaftlichen Wissens- und Tätigkeitsbereiche, dürfte die Studierenden schließlich dahin gehend irritieren, ob es wirklich ein gutes pädagogisches Konzept wäre, die Lernenden in Walden III quasi endlos durch Raum und Zeit zu schicken.

Lernen mit Walden III: Die Notwendigkeit von Sekundärerfahrungen

Abgesehen davon, dass solche Raum- und Zeitreisen nicht nur sehr unrealistisch wären und falsche Vorstellungen über die wirkliche Wirklichkeit unterstützen würden, würde eine solches Konzept fälschlicherweise davon ausgehen, dass physikalische, chemische oder auch mathematische Sachverhalte „in der Natur“ selbst zu sehen wären. Dabei handelt es sich immer wieder nur um menschliche Konstruktionen: eigenständig ausformulierte und begründete Begriffskonzept, die lediglich auf bestimmte Phänomene angewendet werden, die so erst als diese Phänomene erkennbar sind. So gibt es in der Natur kein Dreieck, schon

deswegen, weil in der Natur keine „nur“ zwei Dimensionen gibt. Und niemals wird sich in der Natur ein Wasser finden lassen, das sich als eindeutiges Beispiel für die chemische Molekülverbindung H_2O bezeichnen ließe (wie ein Blick durchs Mikroskop auf die Kleinstlebewesen in einem Wassertropfen leicht erkennen lässt).

Historische Ereignisse lassen sich ebenso wenig durch eine bloße Teilnahme an bestimmten Momenten in ihrer Bedeutung erschließen,⁸ noch wäre eine Begegnung mit herausragenden Persönlichkeiten der Vergangenheit in irgendeiner Weise eine Gewähr dafür, dass etwas von der Klugheit und Gewitztheit eines Aristophanes, von der Redegewandtheit eines Cicero, dem künstlerischen Genie eines Mozarts oder der Ingenieurkunst eines Ziolkowskies auf die Besucher abfärben würde.⁹

Sichtbar werden sollte den Studierenden so, dass erst die kognitive Separierung und eigenständige textliche bzw. symbolisch-verkürzte Fassung von natürlichen oder auch kulturellen Phänomenen, die grundlegenden Kenntnis- und Fähigkeitsbereiche der modernen Gesellschaft erzeugt.

Es gibt keine Wissenschaften außerhalb der Bücher und Formelwerke, in denen sie Menschen festgehalten haben; es gibt keine Literatur außerhalb der menschlichen Sprache, keine Geschichte unabhängig von der menschlichen Erzählung und keine moderne Kunst und moderne Musik, ohne die kunstgeschichtliche Rückschau und Reflexion.

Und daraus folgt wiederum: Es gibt keine Möglichkeit, sich diese Wissensbereiche ohne Bücher, ohne die alten Texte und Erzählungen, ohne das Durcharbeiten von Argumentationen und Daten oder den Nachvollzug basaler Experimente und Beobachtungen zu erschließen. Dass die Schule ihre curriculare Vermittlungsarbeit in Fächer strukturiert und vorwiegend über kognitiv-theoretische Auseinandersetzungen praktiziert, ist womöglich gar kein Organisations- und Ausstattungsdefizit, sondern eine sich aus dem Vermittlungsauf-

⁸ Dies würde nicht nur implizieren, dass ein Neuling in einer Situation sofort erkennen könnte, welche Personen in welchen Rollen mit welchem symbolischen Hintergrund und welcher Bedeutung ein bestimmtes Ritual (das zunächst erst einmal als Ritual identifiziert werden muss) vollziehen. Wie soll Babarossas Gang nach Canossa durch Danebenstehen verstanden werden?

⁹ Weitergehend stellt sich die Frage, ob ein ungelenkter Durchgang durch die Geschichte, die Lernenden auch das richtige Lernen ließe: Sollen die Schurken der Geschichte besser nicht besucht werden, damit ihre Schurkerei nicht abfärbt? Und wie soll vermieden werden, dass die Lernenden angesichts einer jahrtausendlangen Geschichte des Patriarchats und einer Ausbeutung des Menschen durch den Menschen, zu einer modernen-westlichen Grundsatzüberzeugung kommen, dass auch Frauen, Sklaven, Leibeigene und Hartz-IV-Empfänger, die gleiche Rechte haben, wie alle anderen Menschen? Das wären doch kontrafaktische, erst aus der Hinterfragung und der Negierung des lange-lange Zeit gültigen erwachsene Aussagen!

trag der Kultureinführung ergebende Notwendigkeit – so könnte den Studierenden im Lehrforschungsprojekt Walden III sichtbar werden!

Lernen mit Walden III: Die Notwendigkeit von Schule

Wenn aber, und dies soll der vorletzte hier aufgeführten Reflexionsschritt sein, die in Schule angestrebte Einführung in die moderne Denk- und Wissenswelt, eine weitgehend gelenkte, kopflastig-handlungsarme und rezipierend-reproduzierende Unterrichtsgestaltung verlangt, dann ist Walden III geradezu sinnlos. In Walden III müssten es letztlich wieder als solche erkennbare Schulgebäude, Bibliotheken und Universitäten geben, wo Lernen, eindeutig erkennbar als Lernen stattfindet. Architektonisch mögen diese Einrichtungen vielleicht anheimelnder sein (alles ist möglich). Und natürlich gäbe es eine bessere Ausstattung mit Lehr- und Lernmaterialien. Aber diese Differenzen zur Schule von heute sind nur äußerlich... Walden III würde zwar bessere Möglichkeiten der didaktischen Aufbereitung von Lerninhalten bieten, dies wäre aber lediglich so, als würde der Lehrfilm statt auf einem Schwarz-Weiß-Fernseher einfach in 3-D laufen. Denn so wie der Film im heutigen Unterricht nur ein Anlass oder eine Veranschaulichung zu einem Lehrgegenstand ist und nicht der Lerninhalt selbst, so müsste auch in Walden III nach jeder noch so interaktiv-lebensechten Erarbeitungsphase eine Phase der Theoretisierung und abstrahierenden Einordnung des Fallwissens erfolgen, um überhaupt ein individuell erkennbares, fallübergreifendes und aufbauend fachbezogenes Lernen zu organisieren.

Lernen mit Walden III: Zur erzieherischen Wirkung der Naturwissenschaften

Zu guter Letzt könnten die Studierenden zu der Überlegung kommen, dass selbst die scheinbar so sachbezogen-neutralen Unterrichtsfächer wie Mathematik oder Physik wichtige erzieherische Impulse setzen. Sie führen – auf dem ersten Blick nur nicht so deutlich wie Geschichte oder Sozialkunde – in eine typische westlich-moderne Vorstellungswelt ein, die auf einem bewussten denkerischen Rückzug aus der „Natur“ beruht. Mathematik und Physik sind Wissenschaften, die man nur im eigenen Kopf oder im Labor betreiben kann; sie erfordern nicht nur das Erlernen von Begriffen, Gesetzmäßigkeiten und Formeln, sondern vor allem ein äußerst konzentriertes, logisch-kombinatorisches Denken in einer eigenen Symbolwelt.

Damit man so Denken kann und damit viele, wenn nicht alle Menschen so denken können, braucht es einen Ort, an dem man zum Stillsitzen und zum denkerisch-zielgerichtet Sich-Vertiefen erzogen wird, da dies im „normalen“ hektischen Lebensalltag kaum geschieht. Dieser Ort, so dürfte den Studierenden auffallen, ist dann genau die Schule, wie sie sie kennen: die Schule nämlich nach

der Curriculumreform der 1960/70er Jahren als in der Bundesrepublik auch für die Volksschule und spätere Hauptschule die Hinführung zum wissenschaftlichen Denken zum zentralen Bildungsauftrag erhoben wurde.

Zusammenfassung

Nach und nach, und mehr sollte dieser Rundgang durch Fragen und Probleme, die sich mit Walden III verbinden lassen, nicht vermitteln, könnten sich die Studierenden im Lehrforschungsprojekt wichtige Differenzierungen ihrer ursprünglichen Ideal-Vorstellungen von Schule und Unterricht erarbeiten – ohne das durch den Dozenten eine feste Antwort oder richtige Lösung vorgegeben wäre.

1. Die grenzenlose Gestaltungsmöglichkeiten von Walden III führen in einem ersten Reflexionsschritt zur Aufhebung der vordringlichen gesellschaftlich-funktionalen Bestimmung von Schule und Unterricht. Wenn keine Ressourcengrenzen bei der Durchführung von Schule existieren, gibt es keine Gründe, warum nicht alle, alles lernen können sollen.
2. Der Umstand, dass ein Leben nach der Schule bzw. Walden III gibt, erzwingt eine Ausrichtung der Schule auf die nachfolgende Lebenszeit. Schule kann keine ideale pädagogische Provinz sein. Sonst gäbe es keinen Grund bzw. ein wesentliches Problem damit, die Schule zu verlassen und sich in die Gesellschaft aktiv einzubringen.
3. Die Lernwelt von Walden III muss realistisch sein und damit auch negative und prospektive Erfahrungen enthalten, die auf zukünftige Herausforderungen hin trainieren bzw. ein Durchleben noch negativerer Erfahrungen verhindern können. Das Lernen in Walden III muss also auch Aspekte der Immunisierung haben – der gezielten Infizierung mit einer begrenzten Menge von Krankheitserregern, um einen zukünftig gravierenderen Ausbruch der Krankheiten entgegen zu wirken. Rechtfertigen lassen sich so Leistungs- und Prüfungssituationen mit ernsthaften, nicht leicht korrigierbaren Konsequenzen.
4. Eine umsichtige Reflexion auf die möglichen Lerninhalte von Walden III lässt erkennen, dass das Konzept eines wesentlich gelenkten, reproduzierenden und anschauungsarmen Unterrichts nur teilweise Ausdruck der Unmöglichkeit ist, den Lernenden eine aktivierende und lebensnähere Lernumgebung zu geben. Dieses Vorgehen ist auch Ausdruck dessen, dass das fortgeschrittenste Wissen unserer heutigen Gesellschaft sowohl Ergebnis als auch Teil einer Schrift- und Buchkultur ist, eine sprachlich-symbolisch differenzierte Ausdeutung der „Wirklichkeit“, die inzwischen ein hochgradig spezialisiertes Beobachtungs- und Analysesystem darstellt, dass keine direkte natürliche Entsprechung hat.

5. Schule ist auch in der Form ihrer heutigen Ausgestaltung keineswegs mangelhaft oder dringend reformbedürftig: in ihr wird nach und nach der rationale, logisch-differenziert-umsichtig denkende Mensch hervorgebracht, wie er in der modernen Gesellschaft vorausgesetzt wird. Dazu braucht es vielfältiger affektiver Disziplinierungen: Als moderner Mensch muss man länger und konzentrierter Stillsitzen können, um komplexe und abstraktere Aufgaben lösen oder Erklärungen von Zusammenhängen und Entwicklungen in den verschiedenen Gesellschaftsbereichen verständlich und kritisch folgen zu können.

Dass die Schule von heute – mit all ihren Unzulänglichkeiten und pädagogisch nicht wünschenswerten Zuständen (Mobbing, Burnout) – letztlich eins zu eins in Walden III nachgebaut werden müsste, um einen ideal zu unserer Gesellschaft passende Bildung und Erziehung zu gewährleisten, ist dann doch – vielleicht – eine etwas zu radikal-absurde These. Dass diese Irritation am Ende eine Reflexion über eine ideale Schule stehen kann, sollte aber schon für sich, die heuristische Ergiebigkeit des Reflexionsimpulses bestätigen. Mehr als dies aufzuzeigen und zu exemplifizieren konnte und sollte nicht der Auftrag dieses Readers und dieses abschließenden Diskussionsbeitrages sein.

Mögen sich kritische Erwiderung finden ...

Literatur

- Kundera, M. (1989) Die Kunst des Romans. Frankfurt am Main: Fischer
- Kundera, M. (1994): Verratene Vermächtnisse. Frankfurt am Main: Fischer
- Erikson, E. H. (1980): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gudjons, H. (1999): Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium - Studienbuch. 6., durchges. und erg. Aufl.. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (2006): Pädagogisches Grundwissen. 9. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heise, H. (2009): Chancengleichheit und neue Steuerung: Zwölf Jahre New Labour in England. In: Tertium Comparationis. Journal für internationale und interkulturelle Vergleichende Erziehungswissenschaft, 15 (2009) 2, S. 122-134.
- Adorno, T. W. (1970a): Erziehung – wozu?. In: Adorno, T.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 110-125.
- Adorno, T. W. (1970b) Erziehung zur Mündigkeit. In: Adorno, T.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 133-147
- Adorno, T. W. (1970c) Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, T. W.: Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 88–109.
- Adorno, T. W. (1988): Negative Dialektik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10.12.1948. Online: <http://www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html> [Stand: 04.08.2011].
- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz vom 14.08.2006. Zuletzt geändert durch Artikel 15 Absatz 66 des Gesetzes vom 5. Februar 2009 (BGBl. I S. 160). Online: <http://www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html> [Stand: 23.08.2011].
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet am 22. März 2011. Online: www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/contentManager/selectCatalog&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&ParentID=0&active=homeLink [Stand: 01.08.2011].
- Aronson, E./Wilson, T. D./Akert, R. M. (2008): Sozialpsychologie. 4., aktualisierte Auflage. München u.a.: Pearson-Studium.
- Ballauff, T. (1970): Systematische Pädagogik: eine Grundlegung. 3., umgearb. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Beck, K./Czycholl, R./Ebner, H. G./Reinisch, H. (1988): Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Beierwaltes, A. (Hrsg.) (1998): Lernen für das neue Europa – Bildung zwischen Wertevermittlung und High-Tech. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Bender, S.-F. (2010): Age-Diversity: Wertschätzung statt Abwertung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer? In: Bauer, K./Clemens, W. (Hrsg.): Zu alt? „Ageism“ und Altersdiskriminierung auf Arbeitsmärkten, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, D. (1997): Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Lenzen, D.: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1, Stuttgart: Juventa-Verlag, S. 283-300.
- Benner, D. (2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundformen pädagogischen Denkens und Handelns. 6. überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa
- Berben, T. (2008): Arbeitsprozessorientierte Lernsituationen und Curriculumentwicklung in der Berufsschule. Didaktisches Konzept für die Bildungsgangarbeit mit dem Lernfeldansatz. Bielefeld: Bertelsmann.
- Berger, A. (2002): Diskriminierung durch Private. In: Klein, E. (Hrsg.): Rassische Diskriminierung – Erscheinungsformen und Bekämpfungsmöglichkeiten: Tagung in Potsdam, 29./30. September 2000, Berlin: Berlin-Verlag Arno Spitz GmbH, S. 41-48.
- Berger, C./Othmar, J. (2009). Bürgerliches Gesetzbuch. München: Verlag C.H. Beck.
- BIBB (2011): Zuordnung der allgemeinen Hochschulreife im Verhältnis zu Berufsabschlüssen auch im europäischen Vergleich. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vom 28.6.2011. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Empfehlung_Hauptausschuss_zum_DQR.pdf (Stand 23.11.2011)
- Bins, L. (2003): Erfolgsstrategie Moral. Das neue Erziehungs- und Bildungskonzept. Berlin: Logos Verlag.
- Bittner, S. (2001): Learning by Dewey? John Dewey und die deutsche Pädagogik 1900-2000. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Böhnisch, L. (2001): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. 2. Auflage. Weinheim u. a.: Juventa.
- Bormann, I./de Haan, G. (Hrsg.) (2007): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bornschier, V. (2007): Konflikt, Gewalt, Kriminalität und abweichendes Verhalten. Ursachen, Zeit- und Gesellschaftsvergleiche. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Börsch-Supan, A./Düzgün, I./Weiss, M. (2006): Sinkende Produktivität alternder Belegschaften? Zum Stand der Forschung. In: Prager, J./Schleiter, A. (Hrsg.): Länger leben, arbeiten und sich engagieren. Chancen werteschaaffender Beschäftigung bis ins Alter, Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Bostrom, N. (2007): Warum eine Matrix bauen? Und warum Sie sich in einer befinden können. In: Iglhaut, S./Kapfer, H./Rötzer, F. (Hrsg.): What if? Zukunftsbilder der Informationsgesellschaft, Hannover: Heise, S.125-136.

- Brenner, P. J. (2006): Schule in Deutschland – Ein Zwischenzeugnis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brezinka, W. (1971): Über Erziehungsbegriffe. Eine kritische Analyse und ein Explorationsvorschlag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17 (1971),. Heft 5, S. 567-615.
- Briegel, C. (2008): Abtreibung als Katholik? Zwischen weltlichem Recht und Exkommunikation. Seminararbeit. Onlineaufsatz in Auszügen. Online: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/154408.html> [Stand: 19.08.2011]..
- Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) vom 18.08.1896. Zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 29.6.2011 I 1306. Online: <http://www.gesetze-im-internet.de/bgb/BJNR001950896.html> [Stand: 04.08.2011].
- Classens, D. (1968): Rolle und Macht. München: Juventa Verlag.
- Coester-Waltjen, D. (2000): Art. 6 (Ehe und Familie, Elternrecht, Mutterschutz, uneheliche Kinder). In: von Münch, I. (Begr.) und Kunig, P. (Hrsg.): Grundgesetz-Kommentar. Band 1, Präambel bis Art. 19, München: Beck, S. 479- 537.
- Daum, S. (2008): Grundbegriffe der Pädagogik: Entwicklung. In Pflüger, N. (Hrsg.): Basiskurs Pädagogik. Überblick über Grundbegriffe, Geschichte und Paradigmen der Erziehungswissenschaft, Norderstedt: Books on Demand, S. 23-39.
- Degner, J./Meiser, T./Rothermund, K. (2009): Kognitive und sozial-kognitive Determinanten: Stereotype und Vorurteile. In: Beelmann, A./Jonas, K. J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Derbolav, J. (1975): Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Detjen, J. (2007): Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München u.a.: Oldenbourg.
- Dewey, J. (1930): Demokratie und Erziehung. Breslau: Hirt.
- DGB (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen steht auf der Kippe. Meldung aus dem DGB-Newsletter, Ausgabe 17 vom 06.07.2011. Online: <http://www.wir-gestalten-berufsbildung.de/wir-ueber-uns/newsletter/ausgaben-2011/der-deutsche-qualifikationsrahmen-steht-auf-der-kippe/> (Stand 23.11.2011)
- DGB-Bundesvorstand (Hrsg.) (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Chancen und Risiken aus gewerkschaftlicher Sicht. 1.Auflage. Berlin.
- Dietzfelbinger, D. (2008): Praxisleitfaden Unternehmensethik. Kennzahlen, Instrumente, Handlungsempfehlungen. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Döbert, R. / Nummer-Winkler, G. (1982): Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Downs, A. (Verf.); Wildenmann, R. (Hrsg.) (1968): Ökonomische Theorie der Demokratie. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Dreeben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eidam, H. (2006): Erziehung und Mündigkeit. Vom Mittel und Zweck der Erziehung im Ausgang Kant und Adorno. In: Eidam, H./Hoyer, T. (Hrsg.): Erziehung und Mündigkeit: bildungsphilosophische Studien, Berlin u.a.: Lit-Verlag..

- Eidam, H./Hoyer, T. (Hrsg.) (2006). *Erziehung und Mündigkeit: bildungsphilosophische Studien*. Berlin u.a.: Lit Verlag.
- Eifler, S. (2002): *Kriminalsoziologie*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Eifler, S. (2009): *Kriminalität im Alltag. Eine handlungstheoretische Analyse von Gelegenheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Einig, M. (2005): *Modelle antirassistischer Erziehung. Möglichkeiten und Grenzen mit Pädagogik ein gesellschaftliches Problem zu lösen*. Nordhausen: Bautz Verlag.
- Erikson, E. H. (1995): *Kindheit und Gesellschaft*. 12. Auflage. Aus dem Engl. übers. von Marianne von Eckardt-Jaffé. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, E. H. (1998): *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. 4. Auflage. Aus dem Engl. übers. von Marianne von Eckardt-Jaffé. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Europäische Gemeinschaft (Hrsg.) (2008): *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Online-Informationsbroschüre zuletzt geändert am 22.04.2008. Online: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf [Stand: 01.08.2011].
- Europäische Kommission. *Allgemeine & berufliche Bildung (2010): Instrumente für Mobilität*. Onlinebeitrag zuletzt geändert am 18.02.2011. Online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc40_de.htm [Stand: 15.04.2011].
- Faix, W.: *Christliche Werte vermitteln in einer Zeit der Beliebigkeit*. In: *Gemeinschaft leben* (2004) 9, S. 4-9.
- Fees, K. (2000): *Werte und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 85
- Fend, H. (1990): *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. Band I. Bern u.a.: Huber.
- Fend, H. (1991): *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie in der Moderne*. Band II. Bern u.a.: Huber.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fend, H. (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden, VS-Verlag.
- Fischer, P. (2003): *Einführung in die Ethik*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Flickinger, H.-G. (2006): *Rechtsförmigkeit, soziale Anerkennung und öffentliches Engagement. Dimensionen der Mündigkeit und die Erziehung*. In: Eidam, H./Hoyer, T. (Hrsg.): *Erziehung und Mündigkeit: bildungsphilosophische Studien*, Berlin u.a.: Lit-Verlag, S. 33-52.
- Fögen, I./Diemer, T./Edelstein, W. (2009): *Demokratiepädagogik im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Zur Verankerung demokratiepädagogischer Konzepte und Ansätze*. Hamburg u.a. Druck+VerlagsService Helmut Haas GmbH.
- Foucault, M. (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Friedrich, P./Lorenz, C. (2000): Alles nur in deinem Kopf – Zur Konzeption des Virtuellen im Science Fiction-Film. In: Hörnlein, F./Heinecke, H. (Hrsg.): Zukunft im Film, Magdeburg: Scriptor, S.13-30.
- Friedrichs, J. (1968): Werte und soziales Handeln. Tübingen: Mohr.
- Fritz, J. (2005): Wie virtuelle Welten wirken. Onlinebeitrag zuletzt geändert am: 06.12.2005. Online: http://www.bpb.de/publikationen/F9RBMC,0,0,Wie_virtuelle_Welten_wirken.html [Stand: 23.08.2011].
- Fritzsche, K. P. (2004): Menschenrechtsbildung: Warum wir sie brauchen und was sie ausmacht. Ein Profil in 15 Thesen. In: Edelstein, W./Fauser, P. (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: "Demokratie lernen & leben". Online: <http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Fritzsche.pdf> [Stand: 23.08.2011].
- Fromme, J. (2008): Virtuelle Welten und Cyberspace. In: Gross, F. von/Marotzki, W./Sander, U. (Hrsg.): Internet – Bildung – Gemeinschaft. Medienbildung und Gesellschaft. Band 1. Wiesbaden: VS-Verlag/GWV Fachverlage GmbH.
- Fuchs, M./Siegfried, L./Luedtke, J. (2001): Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994-1999. Opladen: Leske + Budrich.
- Fukuyama, F. (2002): Das Ende des Menschen. 2.Auflage. München u.a.: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Garz, D. (2008): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gaudig, H. (1922). Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Georg, W. (1998): Soziale Lage und Lebensstil. Eine Typologie. Opladen: Leske und Budrich.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2005): Arbeitspapier - Bildung 2015. Entwurf eines Bildungskonzepts der GEW. Frankfurt am Main. Online: http://www.gew-bw.de/Binaries/Binary_7095/bildung2015.pdf?SID=904b0a232bf6ab9aed6a6213b7d4e92b [Stand: 04.08.2011].
- Gomolla, M. (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster u.a.: Waxmann.
- Gomolla, M. (2006): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-102.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Greven, M. T. (2009): Die politische Gesellschaft. Kontingenz und Dezision als Problem des Regierens und der Demokratie. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: GWV Fachverlage.
- Grondin, J. (2004): Kant zur Einführung. 3. Auflage. Hamburg: Junius Verlag.
- Gröning, R. (2007): Zukunftsprognosen. Traum und Wirklichkeit. Münster: IPT-Verlag.
- Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG) vom 23.05.1949. Zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 21.7.2010 I 944. Online: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> [Stand: 04.08.2011].
- Gruschka, A. (2008): Ist die Pädagogik das Forschungsthema der Erziehungswissenschaft? Online: <http://bildungsklick.de/a/62258/ist-die-paedagogik-das-forschungsthema-der-erziehungswissenschaft/> (Stand 31.12.2011)
- Gudjons, H. (1997): Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. 5., überarb. und erw. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (2008): Pädagogisches Grundwissen. 10. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Habermas, J. (1961): Pädagogischer "Optimismus" vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie. Schelskys Bedenken zur Schulreform. In: Neue Sammlung. Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft. Zusatz bis 8/1968: Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung, 1 (1961) 4, S. 251-278.
- Hadjar, A. (2008): Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harling, E. (2010): Moralentwicklung durch Politische Bildung in den Streitkräften? Eine Betrachtung aus entwicklungspsychologischer Perspektive. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität.
- Harris, N./Gorard, S. (2010): Vereinigtes Königreich von Großbritannien. In: Döbert, H./Hörner, W./Kopp, B. von/Reuter, L. R. (Hrsg.): Die Bildungssysteme Europas. 3., vollst. überarb. und erw. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 823-852.
- Haußer, K. (1995): Identitätspsychologie. Berlin u.a.: Springer.
- Haußer, K. (1983): Identitätsentwicklung. New York, NY: Harper & Row.
- Heidbrink, H. (1999): Stufen der Moral. Zur Gültigkeit der kognitiven Entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs. Fern-Universität Hagen: Online-Version. Online-Veröffentlichung zuletzt geändert am 15.04.2003. Online: <http://psychologie.fernuni-hagen.de/pdf/Stufenbuch.pdf> [Stand: 19.08.2011].
- Heidbrink, H. (2008): Einführung in die Moralpsychologie. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Heidecker, M. (1960): Sprache und Heimat. In Heidecker, M. (2002): Gesamtausgabe. Abteilung I: Veröffentlichte Schriften 1910 – 1976. Band 13: Aus der Erfahrung des Denkens. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, S. 155-180.
- Heitmeyer, W. (1985): Identitätsprobleme und rechtsextremistische Orientierungsmuster. In: Baacke, D./Heitmeyer, W. (Hrsg.): Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren, Weinheim: Juventa-Verlag, S. 175-198.

- Hemrich, U. (2000): Art. 7 (Schulwesen). In: Münch, I. von (Begr.) und Kunig, P. (Hrsg.): Grundgesetz-Kommentar. Band 1, Präambel bis Art. 19, München: Beck, S. 539-574.
- Hermann, D. (2003): Werte und Kriminalität. Konzeption einer allgemeinen Kriminalitätstheorie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Hesselberger, D. (2001): Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Heydorn, H. J. (1980). Ungleichheit für alle. Bildungstheoretische Schriften 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Himmelman, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, W./Fauser, P. (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms "Demokratie lernen & leben". Online: <http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelman.pdf> [Stand: 23.08.2011].
- Hnilica, S. (2003): Disziplinierte Körper – Die Schulbank als Erziehungsapparat. Wien: Ed. Selene.
- Höfer, W. (1980): Was ist Demokratie. Percha am Starnberger See: Verlag R.S. Schulz.
- Höffe, O. (2007): Immanuel Kant. 7.Auflage. München: Beck.
- Hormel, U. (2010): Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: Hormel, U./Scherr, A. (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173-195
- Hormel, U./Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hormel, U./Scherr, A. (2010): Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen. In: Hormel, U./Scherr, A. (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-20.
- Horn, E. (2010): Enden des Menschen. Globale Katastrophen als biopolitische Fantasie. In: Sorg, R./Würffel, S. B. (Hrsg.): Utopie und Apokalypse in der Moderne, München: Wilhelm Fink, S.101-118.
- Hornberg, S. (2010): Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. Münster: Waxmann.
- Hoyer, T. (2006a): Erziehungsziel Mündigkeit. Eine problemgeschichtliche Skizze. In: Eidam, H./Hoyer, T. (Hrsg.): Erziehung und Mündigkeit: bildungsphilosophische Studien, Berlin u.a.: Lit-Verlag, S. 9-32.
- Hoyer, T. (2006b): Gerechtigkeitserziehung und Mündigkeit in der Demokratie. In: Eidam, H./Hoyer, T. (Hrsg.): Erziehung und Mündigkeit: bildungsphilosophische Studien, Berlin u.a.: Lit-Verlag, S. 193-216.
- Hradil, S. (1992): Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er Jahre. In: Hradil, S. (Hrsg.): Zwischen Bewusstsein und Sein. Die Vermittlung „objektiver“ Lebensbedingungen und „subjektiver“ Lebensweisen. Sozialstrukturanalyse. Band 1, Opladen: Leske und Budrich, S.15-56.
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.) (1980): Handbuch für Sozialisationsforschung. Weinheim u.a.: Beltz.

- Hutterer-Kirsch, Renate (2007): Grundriss der Psychotherapieethik. Praxisrelevanz, Behandlungsfelder und Wirksamkeit. Wien: Springer Verlag.
- Inglehart, R (1971): The silent revolution in Europe: intergenerational change in post-industrial societies. In: American Political Science Review, 65 (1971) 4, New York, NY u.a.: Cambridge Univ. Press, S.991-1017.
- Inglehart, R. (1977): The Silent Revolution. Changing values and political styles among Western publics. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jones, R. (1972a): The Third Wave. Online: <http://classic-web.archive.org/web/20080211081934/http://www.vaniercollege.qc.ca/Auxiliary/Psychology/Frank/Thirdwave.html> [Stand: 11.08.2011].
- Jones, R. (1972b): The Third Wave (continued). Online: <http://classic-web.archive.org/web/20080206031837/www.vaniercollege.qc.ca/Auxiliary/Psychology/Frank/RJmore.html> [Stand: 11.08.2011].
- Jones, R. (1981): No Substitute for Madness: A Teacher, His Kids, and the Lessons of Real Life'. Covelo: Island Press.
- Jung, H. (2005): Kriminalsoziologie. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Keller, M. (2007): Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In Horster, D. (Hrsg.): Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-50.
- Klages, H. (1984): Wertorientierungen im Wandel. Frankfurt: Campus.
- Kleinert, C. (2004): Fremden Feindlichkeit. Einstellungen junger Deutscher zu Migranten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klippert, H. (2007): Methoden-Training. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Knopp, L./Schluchter, W. (Hrsg.) (2004): Sterbehilfe – Tabuthema im Wandel? Berlin u.a.: Springer.
- Kohlberg, L. (1995): Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976). In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.) (2001): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim u.a.: Beltz Verlag, S. 35-62.
- Köhler, P. (2008): Jean Piaget. Stuttgart: Haupt Verlag.
- Kohli, M. (1973): Studium und berufliche Laufbahn. Über den Zusammenhang von Berufswahl und beruflicher Sozialisation. Stuttgart: Enke.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlage der Kommissionsstellen. Brüssel.
- König, H.-D. (1998): Arbeitslosigkeit, Adoleszenzkrise und Rechtsextremismus. Eine Kritik der Heitmeyerschen Sozialisationstheorie aufgrund einer tiefenhermeneutischen Sekundäranalyse. In: Sozialpsychologie des Rechtsextremismus, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 279-319.
- Konrad, M. (2000): Werte versus Normen als Handlungsgründe. Bern: Peter Lang.
- Koslowski, P. (1997): Subsidiarität als Prinzip der Koordination der Gesellschaft. In: Nörr, K. W. (Hrsg.) Subsidiarität: Idee und Wirklichkeit: zur Reichweite eines Prinzips in Deutschland und Europa, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 39-48.

- Krainer, L./Heintel, P. (2010): Prozessethik. Zur Organisation ethischer Entscheidungsprozesse. Wiesbaden: GWV Fachverlage.
- Krammer, T. (1996): Phantomatik - Eine Zukunftsvision der virtuellen Realität nach Stanislaw Lem. Zuletzt geändert am 13.02.1006. Online: http://www.eberl.net/dk/Krammer/d_index.html#More (Stand 31.10.2011)
- Krawitz, R. (2002): Grundbegriffe der Pädagogik. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Zitatsammlung als Anlage zu einer Lehrveranstaltung an der Universität Koblenz-Landau. Online: www.krawitz.de/Anlage%2002.2.pdf (Stand 05.12.2011)
- Krettenauer, T. (2001): Aktuelle Jugendprobleme im Lichte von Kohlbergs Theorie: Kann Entwicklung noch das Ziel moralischer Erziehung sein? In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim u.a.: Beltz Verlag, S. 93-110.
- Krüger, J./Strasser, H. (Hrsg.) (1986): Soziale Ungleichheit und Sozialpolitik. Legitimation, Wirkung, Programmatik. Regensburg: Transfer-Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2000): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtsbildung in der Schule. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Lamnek, S. (1997): Neue Theorien abweichenden Verhaltens. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Lamnek, S. (2001): Theorien abweichenden Verhaltens. Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Pädagogen, Juristen, Politologen, Kommunikationswissenschaftler und Sozialarbeiter. 7. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern (2010): Pressemeldung Nr. 018/10 vom 30.04.2010. Online: http://www.lpb-mv.de/cms2/LfpB_prod/LfpB/de/start/Service/Presse/Aktuelle_Pressemitteilung_n/?&pid=18690 [Stand: 26.08.2011].
- Lange, D. (2008). Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der politischen Bildung. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung, 57 (2008) 3, S. 431-440.
- Langen, M. (2006): Das Unterrichtsfach Werte und Normen. Hausarbeit. Online (in Auszügen): <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/115072.html> [Stand: 23.08.2011].:
- Leschinsky, A./Cortina, K. S. (2008). Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends. In Cortina, K. S. u. a. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 21-52
- Liebscher, D./Fritzsche, H. (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lieders, H. (2006): Chaos und Kosmos – Der Weg zur Heilung. Hamburg: Mein Buch.
- Liesner, A./Lohmann, A. (Hrsg.) (2010): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Lohrke, N. (2011): Aufklärung tut Not. Weblog-Eintrag vom 11.03.2011. Online: <http://www.be24.at/blog/entry/655940> [Stand: 04.08.2011].
- Maag, G. (1991): Gesellschaftliche Werte. Strukturen, Stabilität und Funktion. Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung. Band 120. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Madea, B./Dettmeyer, R. (2007): Basiswissen Rechtsmedizin: mit 69 Tabellen. Heidelberg: Springer Medizin.
- Mai, M. (2010): Der Traum von einer besseren Welt. Die großen Menschheitsutopien. München: Hanser
- Marcia, J.E. (1980): Identity in adolescence. In: Adelson, J. (Ed.): Handbook of adolescent psychology. New York u.a.: Wiley, S. 159-187.
- Maresch, R. (2007): Wissensgesellschaft 2.0. Über Lebensverhältnisse, Arbeitsstrukturen und Kommunikationsbeziehungen in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. In: Iglhaut, S./Kapfer, H./Rötzer, F. (Hrsg.): What if? Zukunftsbilder der Informationsgesellschaft. Hannover: Heise, S.31-56.
- Marotzki, H./Nohl, A.-M./Ortlepp, W. (2006): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich-Verlag.
- Meckenstock, G. (2008): Das Christentum: Werden im Konflikt: Selbstwahrnehmung für das Gespräch der Religionen. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Meier-Seethaler, C. (2001): Gefühl und Urteilskraft. Ein Plädoyer für die emotionale Vernunft. 3., durchgesehene Auflage. München: Verlag C.H. Beck oHG.
- Mertz, M. (2007): Fünf Wege zu Gottes Existenz? Eine kritische Betrachtung der aquinischen Gottesbeweise. Seminararbeit. Online (in Auszügen): <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/135495.html> [Stand: 19.08.2011].
- Meyer, H./Jank, W. (2005): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, T. (2009): Was ist Demokratie. Eine diskursive Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mietzel, G. (2002): Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. 4., vollst. überarb. Aufl.. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- Müller, R. (2011): Politikdidaktik. Aufgaben und Ziele der politischen Bildung. Online: www.dadalos-d.org/politikdidaktik/grundkurs_1/ziele.htm [Stand: 09.08.2011].
- Mummendey A./Kessler, T./Otten, S. (2009): Sozialpsychologische Determinanten – Gruppenzugehörigkeit und soziale Kategorisierung. In: Beelmann, A./Jonas, K. J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-60.
- Neubert, S. (1997): Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des "experience" in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation. Diss.. Univ. Köln..
- Neubert, S. (2006): John Dewey. In: Dollinger, B. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221-246.
- Neumayer, I. (2010): Virtuelle Welten. Onlinebeitrag zuletzt geändert am 16.12.2010. Online: <http://www.planet->

- wissen.de/natur_technik/computer_und_roboter/virtuelle_welten/index.jsp
[Stand: 23.08.2011].
- Noell-Neumann, E./Strümpel, B. (1984): Macht Arbeit krank? Macht Arbeit glücklich? – Eine aktuelle Kontroverse. München: Pieper.
- Oelkers, J. (1994): Neue Seiten der "Pädagogischen Anthropologie". Zeitschrift für Pädagogik, 40 (1994) 2, S. 195-199.
- Oelkers, J. (2010): Demokratisches Denken in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 (2010) 1, S. 3-21.
- Oevermann, U. (1998): Zur soziologischen Erklärung und öffentlichen Interpretation von Phänomenen der Gewalt und des Rechtsextremismus bei Jugendlichen. In: König, H.-D.: Sozialpsychologie des Rechtsextremismus, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 83-125.
- Opp, K.-D. (1983): Die Entstehung sozialer Normen. Tübingen: Mohr.
- Pätzold, G./Busian, A./Burg, J. von der (2007): Europäische Herausforderungen und Potenziale der Qualifikationsforschung in der beruflichen Bildung. Reihe: Wirtschaftspädagogisches Forum. Band 35, Paderborn: Eusl Verlagsgesellschaft mbH..
- Popitz, H. (2006): Soziale Lagen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Rokeach, M. (1974): Change and Stability in American Value System. In: Public Opinion Quarterly, 38 (1974) 2, S.228-238.
- Roßnagel, C. S. (2010): Was Hänschen nicht lernt...? Von (falschen) Altersstereotypen zum (echten) Lernkompetenzmangel. In: Bauer, K./Clemens, W. (Hrsg.): Zu alt? „Ageism“ und Altersdiskriminierung auf Arbeitsmärkten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187-204.
- Rother, P. (2009): Die acht Kompetenzstufen des EQR. Onlinebeitrag zuletzt geändert am 21.03.2009. Online: http://www.bildungsverband.info/kompetenzstufen_des_eqr.htm [Stand: 23.08.2011].
- Rousseau, J.-J. (1991): Emil oder Über die Erziehung. 10. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rutschky, K. (1997): Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin: Ullstein.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2011): Demokratieerziehung. Demokratieerziehung an Sachsens Schulen. Dresden. Online: <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/8539.htm> [Stand: 04.08.2011].
- Sassenberg, K. (2009): Soziale / Sozialpsychologische Determinanten II – Motivation und Selbstregulation. In: Beelmann, A./Jonas, K. J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-74.
- Shade, P. (2010): Grundgesetz mit Kommentierung. 8., neu bearb. Aufl., Regensburg: Walhalla-Fachverlag.
- Schalowski, S. (2010): Erziehung, Selbstbestimmung und Zwang bei Immanuel Kant und Jean-Jacques Rousseau – Zwei Philosophen mit identischen Theorien? Online (in

- Auszügen): http://www.amazon.de/Erziehung-Selbstbestimmung-Immanuel-Jean-Jacques-Rousseau/dp/3640718933#reader_3640718933 [Stand: 23.08.2011].
- Scheibenflug, H. (2007): Die höchste Stufe der Moral. Adäquate Beschreibung anhand des Stufenmodells der Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg unter Weiterführung der Kritik der praktischen Vernunft Immanuel Kants. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Schepp, H.-H. (1978): Die Krise in der Erziehung und der Prozeß der Demokratisierung. Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik bei J.J. Rousseau. Kronberg: Scriptor.
- Schleiermacher, F. D. E. (1983): Pädagogische Schriften. Band 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Frankfurt: Ullstein Verlag.
- Schleim, S. (2007): Was wäre, wenn Gedankenlesen wahr würde?. In: Iglhaut, S./Kapfer, H./Rötzer, F. (Hrsg.): What if? Zukunftsbilder der Informationsgesellschaft, Hannover: Heise, S.109-116.
- Schneider, K. (2003): Orientierungshilfen für die Einführung von Handlungsorientierung. In: Schneider, K./Brinker-Meyendriesch, E./Schneider, A. (Hrsg.): Pflegepädagogik – für Studium und Praxis. Berlin u.a.: Springer, S 113-144.
- Schreier, H. (Hrsg.) (2001): Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schreiner, G. (1993): Auf dem Weg zu immer gerechteren Konfliktlösungen – Neue Anmerkungen zur Kohlberg-Theorie. In: Schreiner, G. (Hrsg.): Moralische Erziehung. Aachen-Hahn: Hahner Verlagsgesellschaft, S. 103-132.
- Schwarte, J. (2002): Der werdende Mensch. Persönlichkeitsentwicklung und Gesellschaft heute. Wiesbaden: Westdt. Verlag.
- Schwenk, O. G. (1999): Soziale Lagen in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich.
- Setzen, K. M. (1976): Tradition – Normen – Werte in der Industriegesellschaft. Eine soziologische Bestandsaufnahme. Berlin: Lempp Verlag.
- Siegler, R./DeLoache, J./Eisenberg, N. (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. München: Elsevier GmbH.
- Simon, Peter (1978): Werte, Normen und erzieherische Entscheidungsbegründung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Skell, W. (1994): Eigenaktives handlungsorientiertes Lernen im Prozeß beruflicher Bildung. In: Bergmann, B./Richter, P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Von der Praxis einer Theorie, Göttingen u.a.: Hogrefe, Verl. für Psychologie, S. 136-150.
- Skinner, B. F. (2002): Walden Two. Die Vision einer besseren Gesellschaftsform. Dt. Übersetzung von Master, H. T.. München: FiFa-Verlag.
- Sloane, P. (2008): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR): Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bielefeld: Bertelsmann; Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Solga, H. u.a. (Hrsg.) (2009): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt u.a.: Campus Verlag.

- Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe - (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163). Online: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_1.html [Stand: 09.08.2011].
- Spiegel-Online (2011): Single-Boom. Deutschland wird zur Republik der Mini-Haushalte. Onlinebeitrag vom 30.03.2011. Online: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/0,1518,druck-754082,00.html> [Stand: 03.08.2011].
- Spiegler, T. (2008): Home Education in Deutschland: Hintergründe - Praxis - Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006): 11. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Annahmen und Ergebnisse. Online: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2006/Bevoelkerungsentwicklung/Annahmen_und_Ergebnisse.property=file.pdf [Stand: 03.08.2011].
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2010): Alleinerziehende in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Online: www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2010/Alleinerziehende/pressebroschuere_Alleinerziehende2009.property=file.pdf [Stand: 03.08.2011].
- Statistisches Bundesamt, Wiesbaden (2009): 12. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Bevölkerungspyramide 2009 Online: <http://www.destatis.de/bevoelkerungspyramide/> [Stand: 03.08.2011].
- Statistisches Bundesamt, Wiesbaden (2011): Vorausberechnung Haushalte. Online: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/VorausberechnungHaushalte/Content75/VorausberechnungHaushalte_templateld=renderPrint.psm [Stand: 23.08.2011].
- Steege, G. (1986): Gesellschaftliche Werte und Ziele. Ihre inhaltlich-qualitative Bestimmung und ihre Entstehung. Zur philosophisch-anthropologischen Grundlegung einer materialistischen soziologischen Werttheorie. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Steinmüller, K. (1995): Gestaltbare Zukünfte. Zukunftsforschung und Science Fiction. Gelsenkirchen: SFZ.
- Stommel, A./Stommel, M. (1998): Kritik des handlungsorientierten Unterrichts (und Grundrisse einer realistischen Wirtschaftslehre). Vom Lehren in Zeiten der Leere. Darmstadt: Winkler.
- Strümpel, B. (1977): Die Krise des Wohlstands. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stuber, M. (2009): Diversity. Das Potential Prinzip. Ressourcen aktivieren – Zusammenarbeit gestalten. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Köln: Luchterhand.
- Tarnai, C. (2006): Erziehungsziele. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3., überarb. und erw. Auflage, Weinheim u.a.: Beltz PVU, S. 155-162...
- Taylor, C. (1995): Das Unbehagen an der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Thibaut, J./Kelley, H. (1959): The social Psychology of Groups. New York: Wiley.

- Thoben, N. (2009): Leistungsdruck in der Schule und Devianz. Hausarbeit. Online (in Auszügen): <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/130437.html> [Stand: 19.08.2011].
- Thüringen (2010): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar, Berlin: Verlag das Netz. Online: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/kindergarten/bildungsplan/th_bp_2011.pdf (Stand 22.11.2011)
- Traer, R./Stelmach, H. D. A. (2008): Doing ethics in a diverse world. Boulder, Colo: Westview Press.
- Tramm, T./Naeve, N. (2007): Auf dem Weg zum selbstorganisierten Lernen. Die systematische Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit über die curriculare Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Nr. 13. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe13/tramm_naeve_bwpat13.shtml [Stand: 11.08.2011].
- Trauer, R./Stelmach, H. (2008): Doing Ethics in a Diverse World. Boulder: Westview Press.
- Turnherr, U. (2000): Angewandte Ethik zur Einführung. 2., ergänzte Auflage. Dresden: Junius Verlag.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2010): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Jahresgutachten_2010.pdf [Stand: 23.08.2011].
- Verband, D. B. (1973): Schriftenreihe Dienen und Gestalten. Band 1. Demokratie fordert Mitarbeit. Bad Godesberg: Verlag Offene Worte.
- Vöneky, S. (2010): Recht, Moral und Ethik. Grundlagen und Grenzen demokratischer Legitimation für Ethikgremien. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weber, I. (2000): Heile Welt der kulturellen Vielfalt? Das Bild der Zukunft in Star Trek. In: Hörnlein, F./Heinecke, H. (Hrsg.): Zukunft im Film, Magdeburg: Scriptorum, S.143-154.
- Wehner, B. (2002): Die andere Demokratie. Zwischen Utopie und reformerischem Stückwerk. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Weise, P. (1982): Werte als Alternativkosten. In: Stachowiak, H./Ellwein, T./Herrmann, T./Stapf, K. (Hrsg.): Bedürfnisse, Werte, Normen im Wandel. Band I. Grundlagen, Modelle und Perspektiven, München: Wilhelm Fink/Ferdinand Schöningh, S. 165-180.
- Wels, H.G. (2004): Menschen, den Göttern gleich. München: dtv.
- Wendt, B. J. (2000): Das nationalsozialistische Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Werner, H.-J. (2002): Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wetz, M. (2009): Schwangerschaftsabbruch in der BRD. Norderstedt: Grin-Verlag.
- Wieland, D. (2004): Die Grenzen der Individualisierung. Sozialstrukturanalyse zwischen objektivem Sein und subjektivem Bewusstsein. Opladen: Leske und Budrich.
- Winckler, L. (2007): Virtuelle Welten. Vier Alternativen zu Second Life. Onlinebeitrag zuletzt geändert am 24.05.2007. Online:

http://www.welt.de/wirtschaft/webwelt/article888759/Vier_Alternativen_zu_Secund_Life.html . [Stand: 23.08.2011].

- Winkler, M. (1995): Erziehung. In: Krüger, H.H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Band 1, Opladen: Leske+Budrich, S. 53-69.
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.) (2006): Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Band 1. 24. völlig neu bearb. und erw. Auflage. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Wolff, K. (Hrsg.) (2001): Ohne Bildung keine Zukunft. Frankfurt am Main: FAZ GmbH.
- Woltron, K. (2004): Paradise.com oder frankenstein@orwell.org?. Zukunftsentwicklungen in Wirtschaft und Technik. In: Pelinka, A./Woltron, K./Faulhaber, T. (Hrsg.): Szenarien für die Welt von Morgen, Wien: NP Buchverlag, S.43-79.
- Wulf, C. (1983): Zentrale Begriffe der Kritischen Theorie. In: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. Münschen: Juventa Verlag, S. 157-207.
- Zimbardo, P. G./ Gerrig, R. J..(2004): Psychologie. 16., aktualisierte Auflage. Bearbeitet und herausgegeben von Ralf Graf, Markus Nagler und Brigitte Ricker. München u.a.: Pearson-Studium.
- Zimmermann, P. (2007): Bindungsentwicklung im Lebenslauf. Attachment Development over the Lifespan. In: Hasselhorn, M./Schneider, W. (Hrsg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 326-335.
- Zinnecker, J. (Hrsg.) (1974): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim und Basel: Beltz.